**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
INSTITUTO DE PSICOLOGIA**

PATRÍCIA VAZ DE LESSA

**O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO E A CONSTITUIÇÃO DAS
FUNÇÕES PSICOLÓGICAS SUPERIORES: SUBSÍDIOS PARA UMA
PROPOSTA DE AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA**

São Paulo

2014

PATRÍCIA VAZ DE LESSA

**O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO E A CONSTITUIÇÃO DAS FUNÇÕES
PSICOLÓGICAS SUPERIORES: SUBSÍDIOS PARA UMA PROPOSTA DE
AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA**

**Tese apresentada no Instituto de Psicologia da
Universidade de São Paulo para obtenção do
título de Doutor em Psicologia.**

**Área de Concentração: Psicologia Escolar e do
Desenvolvimento Humano**

**Orientadora: Prof.^a Dr.^a Marilene Proença
Rebello de Souza**

São Paulo

2014

PATRÍCIA VAZ DE LESSA

**O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO E A CONSTITUIÇÃO DAS FUNÇÕES
PSICOLÓGICAS SUPERIORES: SUBSÍDIOS PARA UMA PROPOSTA DE
AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA**

(Versão Corrigida)

**Tese apresentada no Instituto de Psicologia da
Universidade de São Paulo para obtenção do
título de Doutor em Psicologia.**

**Área de Concentração: Psicologia Escolar e do
Desenvolvimento Humano**

**Orientadora: Prof.^a Dr.^a Marilene Proença
Rebello de Souza**

São Paulo

2014

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na publicação

Biblioteca Dante Moreira Leite

Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo

Lessa, Patrícia Vaz de.

O processo de escolarização e a constituição das funções psicológicas superiores: subsídios para uma proposta de avaliação psicológica / Patrícia Vaz de Lessa; orientadora Marilene Proença Rebello de Souza.-- São Paulo, 2014.

622 f.

Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Área de Concentração: Departamento de Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

1. Educação escolar básica 2. Funções psicológicas superiores 3. Psicologia histórico-cultural 4. Psicologia escolar 5. Avaliação psicológica I. Título.

LB1051

FOLHA DE APROVAÇÃO

O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO E A CONSTITUIÇÃO DAS FUNÇÕES PSICOLÓGICAS SUPERIORES: SUBSÍDIOS PARA UMA PROPOSTA DE AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA

Tese apresentada no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutor em Psicologia. Área de Concentração: Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano.

Aprovado em ____/____/____

Banca Examinadora:

Presidente

Membro titular

Membro titular

Membro titular

Membro titular

Tese Defendida e aprovada em: ____/____/____

“Através dos outros, nos tornamos nós mesmos”.

VYGOTSKY

Dedico...

***Ao Jota, com amor e gratidão por compartilhar esse sonho incondicionalmente durante esses
anos todos...***

***Aos meus pais, Círio e Guiomar pelo incentivo e apoio incondicional e por sempre
entenderem minha ausência...***

***Ao sobrinho Nícolas, e a sobrinha que está para nascer, as crianças da minha vida, e que
representam todas as outras crianças com as quais espero poder contribuir com meus
conhecimentos para o processo de aprendizagem e desenvolvimento em suas vidas...***

AGRADECIMENTOS

À Dra. Marilene Proença Rebello de Souza, minha querida orientadora, pelo exemplo de pessoa humana e profissional, por tudo que me ensinou, pelo companheirismo, pela parceria neste momento tão especial da minha carreira profissional, pela amizade..., minha referência e certamente sempre guardada no meu coração...

À Dra. Marilda Gonçalves Dias Facci por ter me incentivado desde muito tempo antes de o Doutorado ser uma realidade em minha vida, por tudo que me ensinou, por acreditar no meu trabalho, pela dedicação e sua sempre disposição em ajudar..., será sempre a minha mestra e professora...

À Dra. Silvia Maria Cintra da Silva pela valiosa contribuição no exame de qualificação, por aceitar fazer parte deste momento tão especial...

À Dra. Adriana Marcondes Machado por aceitar participar desse momento tão especial...

À Dra. Monica Cintrão por aceitar tão prontamente meu convite...

Às professoras da escola onde realizei a pesquisa empírica, por aceitar minha presença em suas aulas e participar ativamente na construção deste processo...

Às crianças que participaram da pesquisa, que com sua inocência infantil me ensinaram muitas coisas, abrilhantaram meus dias e reafirmaram a convicção que tenho de que todas podem aprender...

À amiga Lucianna pela companhia nas viagens, por compartilhar inúmeras vezes as angústias quanto aos resultados do trabalho, pelas ajudas, pelo incentivo constante, pelo entusiasmo na busca do aprender e sua determinação admirável...

À amiga Cris pela amizade, pelo carinho e atenção nos momentos de estudo e, por sempre receber em sua casa dando-me acolhida...

Aos colegas de orientação, Ana Karina, Hilusca, Cristiane, Felipe, Ana Tejada, Alayde, Alexandre, Andreia, Sabrina, pelos momentos de compartilhamento dos estudos, eventos e os momentos de descontração tão divertidos..., certamente sentirei muitas saudades...

À Ana Maria Tejada pelo carinho e gentileza ao traduzir o resumo desta tese para o Espanhol...

À Eliana, minha professora de inglês, que desde o preparo para a prova de proficiência até a formatação do abstract me acompanhou, sempre com muito carinho, presteza e profissionalismo...

Às minhas irmãs, Tatiana e Lilian, que compartilharam desse sonho, mesmo que geograficamente distantes, mas sempre torcendo pelo sucesso e com incentivo...

LESSA, Patrícia Vaz de. *O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO E A CONSTITUIÇÃO DAS FUNÇÕES PSICOLÓGICAS SUPERIORES: SUBSÍDIOS PARA UMA PROPOSTA DE AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA*. Tese Doutorado – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014

RESUMO: A Avaliação Psicológica é um dos temas de debate atual na Psicologia e, em virtude de sua complexidade, tem sido considerado ponto nevrálgico na área. Encontram-se na história da Psicologia, enquanto ciência, influências e diversas formas de avaliação, pautadas em diferentes concepções teórico-metodológicas. Nesta tese, a Avaliação Psicológica é tomada como objeto de estudo fundamentada nos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural – cujas bases se ancoram no Materialismo Histórico e Dialético. Assim, o objetivo geral desta pesquisa se configura em formular uma proposta de Avaliação Psicológica, pautada nos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, tomando como elementos constitutivos o processo de escolarização de crianças com queixas escolares e o desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores. Destaco como foco de pesquisa o processo de escolarização das crianças e como é possível que, ao se apropriarem da condição de produção das dificuldades escolares, desenvolvam suas Funções Psicológicas Superiores, e constituam formas de aprendizagem que se estabelecem na apropriação do conhecimento. Trata-se de pesquisa qualitativa, de caráter interventivo, cuja convivência em campo deu-se durante nove meses em uma escola pública. Foram desenvolvidos os seguintes procedimentos metodológicos: acompanhamento da sala de aula no seu dia-a-dia; conversas com as professoras de séries iniciais, com pais, coordenadora pedagógica e diretora; encontros com os estudantes individualmente e em grupo, tendo a participação ativa da pesquisadora. A análise do tema destaca aspectos da influência da medicina e da psicomетria na história da Avaliação Psicológica na Psicologia, assim como críticas à psicomетria e às formas tradicionais de avaliação. Além disso, com base nos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural na compreensão do desenvolvimento do psiquismo humano, esta tese apresenta propostas de intervenção que caminhem em prol do processo de humanização, entendendo o homem como síntese das relações sociais. Dentre os resultados da pesquisa, apresento: a) o caminho percorrido para a construção de um processo de Avaliação Psicológica na perspectiva teórica adotada, contendo: o levantamento histórico da realidade escolar, as análises das dimensões implícitas no contexto e o desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores, visto sua importância no processo de escolarização das crianças; b) a proposta metodológica para um processo de Avaliação Psicológica na perspectiva Histórico-Cultural, constituída pelos pressupostos teóricos, pelas formas concretas e pelos instrumentos utilizados para compor o processo investigativo e interventivo no âmbito da escolarização. Para finalizar, provooco algumas reflexões, considerando aspectos envolvidos em um processo de avaliação numa sociedade capitalista e suas implicações, com vistas às novas pesquisas.

Palavras-chave: Educação Escolar Básica; Funções Psicológicas Superiores; Psicologia Histórico-Cultural; Psicologia Escolar; Avaliação Psicológica.

LESSA, Patricia Vaz de. *THE PROCESS OF SCHOOLING AND THE CONSTITUTION OF HIGHER PSYCHOLOGICAL FUNCTIONS: CONTRIBUTIONS FOR A PSYCHOLOGICAL EVALUATION PROPOSAL*. PhD Thesis - Institute of Psychology, University of São Paulo, São Paulo, 2014

ABSTRACT: Psychological Assessment is a topic of current debate in psychology and, due to its complexity; it is considered a critical point in this field. Various forms of assessment and influences, guided by different theoretical and methodological concepts lie in the history of psychology as a science. Psychological Assessment is the object of study in this thesis based on the assumptions of the Historical-Cultural Psychology - whose foundations rest on the Historical and Dialectical Materialism. Thus, the general objective of this research is to formulate a proposal of Psychological Assessment, based on the premises of the Historical-Cultural Psychology, taking as building components the educational process of children with learning disorders and the development of Higher Psychological Functions. The focus of this research is the educational process in children and how it is possible for them to develop Higher Psychological Functions and build means of acquiring established knowledge, although they may face learning disabilities. This is a qualitative, interventionist research, carried out during the period of nine months in a public school. The following methodological procedures were developed: tracking classroom activities on a day- to-day basis; conversations with teachers, parents, educational coordinator and principal from early grades; private and group meetings with students, having the active participation of the researcher. The analysis of the current debate highlights aspects of medicine and psychometrics influence on the history of psychological assessment in psychology, as well as criticism to psychometrics and to the traditional means of assessment. Furthermore, based on the assumptions of Historical-Cultural Psychology in the understanding of the human psyche development, this debate presents proposals for intervention towards the humanization process, understanding the man as a synthesis of social relations. Among the results found in this research the following are presented – the path to build a process of psychological evaluation in accordance with the adopted theoretical perspective, including the historical survey of school reality; the analysis of the dimensions in this context and the development of Higher Psychological Functions due to its importance in children's educational process; and the methodological proposal for a process of Psychological Assessment grounded on the Historic-Cultural perspective, made up from the theoretical assumptions, by the concrete forms and tools used to frame the investigative and interventional process within the school. Finally, some reflections are left to be considered regarding aspects wrapped in an evaluation process within a capitalist society and its implications, with a view to further research.

Keywords: Basic Education; Higher Psychological Functions; Historic- Cultural Psychology; School Psychology; Psychological Assessment.

LESSA, Patrícia Vaz de. *EL PROCESO DE ESCOLARIZACIÓN Y LA CONSTITUCIÓN DE LAS FUNCIONES PSICOLÓGICAS SUPERIORES: CONTRIBUCIONES A UNA PROPUESTA DE EVALUACIÓN PSICOLÓGICA*. Tesis de Doctorado – Instituto de Psicología de la Universidad de São Paulo, Sao Paulo, 2014

RESUMEN: La Evaluación Psicológica es uno de los temas de debate actual en la Psicología y, en virtud de su complejidad, ha sido considerado punto neurálgico en el área. En la Psicología como ciencia, son encontradas influencias y diversas formas de evaluación, basadas en diferentes concepciones teórico-metodológicas. En esta tesis, la Evaluación Psicológica es tomada como objeto de estudio fundamentada en los postulados de la Psicología Histórico-Cultural – cuyas bases se fundamentan en el Materialismo Histórico Dialéctico. De este modo, el objetivo general de esta investigación se configura como la formulación de una propuesta de Evaluación Psicológica, pautada en las premisas de la Psicología Histórico-Cultural, tomando como elementos constitutivos el proceso de escolarización de niños que presentan quejas escolares y el desarrollo de las Funciones Psicológicas Superiores. Destaco como foco de la investigación el proceso de escolarización de los niños y sobre cómo, a partir de la apropiación de la condición de producción de las dificultades escolares, desenvuelvan sus Funciones Psicológicas Superiores, constituyendo formas de aprendizaje que, a su vez, se configuran en una apropiación de conocimiento. Se trata de una investigación cualitativa, con carácter de intervención, cuya convivencia en campo se dio durante nueve meses en una escuela pública. Fueron desarrollados los siguientes procedimientos metodológicos: acompañamiento del día a día de la sala de clases; conversaciones con las profesoras de los primeros años de escolarización, con los padres, coordinadora pedagógica y directora; encuentros con los estudiantes tanto en grupo como individualmente, contando con la participación activa de la investigadora. El análisis del tema destaca aspectos relativos a la influencia de la medicina y de la psicometría en la historia de la Evaluación Psicológica en la Psicología, así como críticas a la psicometría y a las formas tradicionales de evaluación. Además, con base en los postulados de la Psicología Histórico-Cultural para la comprensión del desarrollo del psiquismo humano, esta tesis presenta propuestas de intervención que se direccionan a favor del proceso de humanización, entendiendo al hombre como síntesis de las relaciones sociales. Entre los resultados de la investigación, presento: a) el camino recorrido en la construcción de un proceso de Evaluación Psicológica en la perspectiva teórica adoptada, conteniendo: el levantamiento histórico de la realidad escolar, los análisis de las dimensiones implícitas en el contexto y el desarrollo de las Funciones Psicológicas Superiores, teniendo en cuenta su importancia en el proceso de escolarización de los niños; b) la propuesta metodológica para un proceso de Evaluación Psicológica en la perspectiva Histórico-Cultural, constituida por los presupuestos teóricos, por las formas concretas y por los instrumentos utilizados para componer el proceso investigativo y de intervención en el ámbito de la escolarización. Para finalizar, induzco algunas reflexiones, considerando aspectos involucrados en los procesos de evaluación en una sociedad capitalista y sus implicaciones, con miras a nuevas investigaciones.

Palabras-clave: Educación Básica; Funciones Psicológicas Superiores; Psicología Histórico-Cultural; Psicología Escolar; Evaluación Psicológica.

APÊNDICES:

Apêndice 1: Entrevista com a família.....	617
Apêndice 2: Entrevista com as professoras	618
Apêndice 3: Mapa do Georeferenciamento	619
Apêndice 4: Atividades desenvolvidas nos encontros: individual e em grupo	620

SUMÁRIO

RESUMO.....	09
APRESENTAÇÃO.....	16
INTRODUÇÃO.....	19

CAPÍTULO I - A MEDICINA E A PSICOMETRIA NA HISTÓRIA DA AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA NA PSICOLOGIA

37

1.1 A Medicina e sua influência na ciência psicológica de avaliar	37
1.2 A influência da psicometria na Educação e na Psicologia	41
1.3 Críticas à psicometria e às formas tradicionais de avaliação.....	62
1.4 Concepções de Avaliação centradas na abordagem psicopedagógica e clínica	80
1.5 Avaliação Assistida ou Mediada.	85
1.6 Avaliação e Diagnóstico: uma perspectiva explicativa	90

CAPÍTULO II - AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA NA PSICOLOGIA HISTÓRICO - CULTURAL.....

101

2.1 Compreendendo o Materialismo Histórico e Dialético	101
2.2 Compreendendo o Método Instrumental: A historicidade.	115
2.3 Relação Desenvolvimento e aprendizagem na Psicologia Histórico-Cultural	131
2.4 A passagem do Nível Interpsicológico para o Nível Intrapsicológico na apropriação do conhecimento.....	137
2.5 Instrumentos Físicos e Psicológicos	143
2.6 Compreendendo o homem cultural	147
2.7 Três momentos do método instrumental.	159
2.8 Os processos funcionais e o seu desenvolvimento	162
2.9 Função Psicológica Superior: Atenção.....	168
2.9.1 O desenvolvimento da atenção e os métodos para educação com crianças	187
2.9.2 Sobre as patologias e distúrbios da atenção.....	193
2.10 Função Psicológica Superior: Memória	196
2.10.1 As Três Unidades Funcionais do cérebro	203
2.10.2 Formas específicas da memória.....	219
2.10.3 O desenvolvimento da memória de fixação.....	220

2.10.4 O reconhecimento e a memória de reprodução.	225
2.10.5 Diferenças individuais da memória	226
2.10.6 Desenvolvimento da memória nas crianças.....	228
2.11 Função Psicológica Superior: Sensações.....	230
2.12 Função Psicológica Superior: Percepção.....	237
2.12.1 O desenvolvimento da percepção nas crianças	244
2.13 Função Psicológica Superior: Pensamento.....	248
2.14 Função Psicológica Superior: Linguagem.....	276
2.14.1 Formas de assimilação do idioma	282
2.14.2 Aprendizagem da leitura e aprendizagem da escrita	287
2.14.3 O desenvolvimento da linguagem nas crianças	290
2.14.4 Relação entre a fala e o pensamento.	293

CAPÍTULO III – O MÉTODO EM MOVIMENTO. 302

CAPÍTULO IV - CONSTRUINDO UM PROCESSO DE AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA..... 311

4.1 Apresentação da Escola.....	311
4.2 Apresentação das crianças: a visão da família, da escola e a construção de um processo de escolarização.....	313
4.3 Dimensões.	334
4.3.1 Dimensão Institucional	334
4.3.2 Dimensão Pedagógica.....	339
4.3.3 Dimensão Relacional	374
4.3.4 Dimensão Sociocultural.....	377
4.3.5 Dimensão das Políticas Educacionais.....	379

CAPÍTULO V- ORIENTAÇÃO METODOLÓGICA PARA UMA AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL..... 386

5. A sala de aula: um espaço de convivência materializado em observações	386
5.1 O espaço de convivência das crianças.....	390

5.2 O dia-a-dia da sala de aula: Observando as ações pedagógicas e estratégias da professora para a aprendizagem	392
5.3 Compondo o dia-a-dia da sala de aula com as ações pedagógicas da professora auxiliar.....	408
5.4 O espaço de convivência na sala de aula e os alunos.	413
5.5 Aspectos das avaliações realizadas e o processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças.....	420
5.6 O caminho e a construção das atividades desenvolvidas	425
5.6.1 Encontros individuais	427
5.6.2 Encontros em grupo.	515
5.7 Dinâmica do dia-a-dia na escola: momentos com a professora, coordenadora, reunião de pais, reunião com professoras e conselho de classe	545
5.8 Mediação do Psicólogo para os professores.	563
5.9 Encontros finais com a escola	567
5.9.1 Encontros finais com as crianças.	567
5.10 O que mudou?	574
REFLEXÕES FINAIS	579
REFERÊNCIAS	600

APRESENTAÇÃO:

Desde que tive contato com a disciplina de “Avaliação Psicológica” em minha formação na Psicologia, o tema já me despertava interesse pelos comentários que corriam pelos corredores da faculdade. Os alunos afirmavam ser a disciplina mais difícil, pois a professora que ministrava a disciplina era considerada, pelos alunos, exigente, principalmente nas situações de prova ou avaliações. Lembro-me de que a maior reclamação dos colegas se referia às notas baixas advindas das correções rigorosas da professora nos testes psicológicos realizados nos momentos de prova.

Por vezes, a professora mencionou em sala que erros na correção ou na aplicação de um teste eram inadmissíveis, no entanto, circulava entre os comentários dos colegas que esta era a disciplina mais prazerosa, pois levava em alta conta a possibilidade de avaliar os problemas psicológicos das pessoas, a descoberta de problemas emocionais, o que me faz pensar no *status* que a profissão foi adquirindo ao longo de sua história e que, de uma forma concreta e evidente, fui percebendo desde a formação inicial. Particularmente, minha curiosidade estava centrada na forma de condução do processo de avaliação psicológica, mas ao longo do curso fui conhecendo mais a fundo esse processo e identificando que algumas das minhas indagações não eram respondidas a contento, principalmente nos procedimentos que incluíam a utilização dos testes psicológicos, deixando sempre uma lacuna quanto à efetividade desses procedimentos para a melhora na qualidade de vida e, até mesmo, para a superação dos problemas trazidos pelas pessoas e ou por outros presentes em suas vidas.

Na experiência da docência, posso perceber que os comentários dos alunos vêm carregados de diagnósticos, rótulos e conceitos, utilizando-se dos termos denominados no DSM- IV e mais recentemente o que virá no DSM -V. Percebo que, por diversas vezes, demonstram a necessidade de querer saber qual o diagnóstico de transtornos ou patologias deste ou daquele paciente. Entendo que os cursos de formação em psicologia, de forma geral, têm direcionado seus currículos para a área clínica, conforme pesquisas realizadas, como, por exemplo, a de Checchia e Souza (2003), as quais explicitaram bem o tema ao apresentar a condição dos primeiros currículos dos cursos de Psicologia enfatizando a formação clínica, pautada no modelo médico de atendimento individual.

Desde a graduação em pedagogia tive muitas perguntas sobre as questões que envolvem as dificuldades escolares e busquei na psicologia a resposta para essas questões educacionais. No entanto, mais tarde, ao terminar a graduação em Psicologia, pude perceber que faltava muito para aprender e aprofundar, então senti a necessidade dessa busca e vi a possibilidade de obter o caminho para a compreensão das queixas escolares por meio do mestrado.

Nessa trajetória, inscrevi-me como aluna especial do Mestrado em Psicologia na Universidade Estadual de Maringá- UEM- e, ao participar das aulas da disciplina “Psicologia Histórico-Cultural, Educação e Subjetividade”, pude perceber que os temas discutidos e apresentados vinham ao encontro da minha busca na compreensão das queixas escolares com um olhar crítico, embasados em autores da Psicologia Histórico-Cultural, sobre os quais, até aquele momento, havia estudado muito superficialmente. Então participei do processo de seleção, fui aprovada e no decorrer das discussões sobre a pesquisa de campo foi surgindo a possibilidade da pesquisa junto às Secretarias Municipais de Educação no Estado do Paraná, no sentido de mapear a atuação dos psicólogos no referido Estado¹.

Durante a pesquisa, ao questionar os profissionais sobre a utilização dos testes psicológicos formais na sua intervenção quanto às queixas escolares, identifiquei que a maioria utilizava, de alguma forma, os testes, e apenas dois, dentre os nove entrevistados, destacaram que só utilizavam esse instrumento como último recurso da avaliação. Alguns deixaram evidente uma postura mais questionadora quanto à sua utilização buscando outros recursos e instrumentos para sua atuação. Em outro caso, o profissional declara que sua função ali era avaliar, portanto utilizava os testes psicológicos, como Raven e WISC. Em algumas entrevistas, os psicólogos relatam o fato de a Secretaria de Estado da Educação do Paraná impor a obrigatoriedade de avaliação no caso de encaminhamento de alunos para o Ensino Especial.

Entendo que, desta forma, são provocadas algumas dúvidas e incertezas nos profissionais quanto ao trabalho que estão desenvolvendo, pois questionam qual seria a forma coerente e ética para se realizar o trabalho. Esses questionamentos dão a entender certo

¹ O leitor interessado poderá consultar: Lessa, P. V.(2010) *A Atuação Do Psicólogo No Ensino Público Do Paraná: Contribuições Da Psicologia Histórico-Cultural*. Maringá, PR, 2010, 317 p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Maringá – UEM.

conflito entre o que acreditam ser um trabalho adequado e a forma como lhes é imposto que façam, evidenciada na declaração:

*“Uso os testes, mas me sinto incomodada com essa prática, pois não acredito na eficácia dos mesmos, no entanto, **me vejo na obrigação de fazer pela imposição do Estado em ter um laudo para enquadrar as crianças e para elas terem a possibilidade de atendimento especializado**” (Psic. 7).*

Diante dessa realidade, mais uma vez me saltou aos olhos a curiosidade para investigar mais profundamente outra maneira de realizar uma Avaliação Psicológica, caracterizada de forma diferenciada, assim como as possibilidades para a atuação do Psicólogo Escolar, em contraponto à forma tradicional pautada no uso dos instrumentos psicométricos, buscando uma postura mais questionadora da realidade histórico-social.

Nessa busca, inscrevi-me como aluna especial no Doutorado, no Programa de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento humano, na disciplina “A Queixa Escolar e a Avaliação Psicológica: Visões Tradicionais e Pesquisa Recente”, a qual me instigou a refletir sobre as concepções tradicionais de explicação sobre a queixa escolar no âmbito do pensamento educacional brasileiro, articulando com autores que apresentam questionamentos em relação à Avaliação Psicológica, assim como os encaminhamentos de alunos do Ensino Fundamental para os atendimentos psicológicos.

Diante das reflexões provocadas nesse período, pude reafirmar com convicção de que este era mesmo o caminho a ser trilhado para embasar minha atuação profissional, enquanto docente e Psicóloga. Assim, fui à busca de respostas e no processo de construção desse caminhar é que propus a pesquisa que hoje intitula esta Tese: **“O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO E A CONSTITUIÇÃO DAS FUNÇÕES PSICOLÓGICAS SUPERIORES: SUBSÍDIOS PARA UMA PROPOSTA DE AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA”**.

INTRODUÇÃO:

Por considerar ser um tema atual e dada a sua relevância, tenho o desenvolvimento desta tese como um desafio o qual me instiga a pensar e refletir sobre as práticas desenvolvidas pela Psicologia no âmbito da Avaliação Psicológica na Psicologia Escolar e Educacional ao longo de sua história como ciência. Penso que esta tese pode contribuir para a construção de uma proposta de Avaliação Psicológica que pretende compreender o processo de escolarização em sua complexidade, bem como as formas de aprendizagem que se estabelecem na apropriação do conhecimento socialmente acumulado e que se materializam nos processos de aprendizagem e desenvolvimento que ocorrem na vida diária escolar.

Na constituição dessa modalidade de avaliação, visto o referencial teórico o qual me embasa, delimito a investigação junto às crianças com queixas escolares, de séries iniciais, buscando compreender como se deu a construção histórica do seu processo de escolarização e como é possível que, ao se apropriarem dessa condição de produção das dificuldades escolares, elas desenvolvam suas funções psicológicas superiores, ampliando o conhecimento.

Nesta tese, a Avaliação Psicológica é tomada como objeto de estudo fundamentada nos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural – cujas bases se ancoram no Materialismo Histórico e Dialético. Assim, o objetivo geral desta pesquisa se configura em formular uma proposta de Avaliação Psicológica, pautada nos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, tomando como elementos constitutivos o processo de escolarização de crianças com queixas escolares e o desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores. Destaco como foco de pesquisa o processo de escolarização das crianças e como é possível que, ao se apropriarem da condição de produção das dificuldades escolares, desenvolvam suas Funções Psicológicas Superiores, e constituam formas de aprendizagem que se estabelecem na apropriação do conhecimento.

Considerando que a investigação do processo de escolarização da criança atinge diversas dimensões, delimito enquanto **objetivos específicos** a serem alcançados:

Investigar as formas pelas quais a escola se organiza para desenvolver a política educacional do município, práticas pedagógicas utilizadas, relações interpessoais nos diversos contextos dentro da escola e no contexto sócio-cultural do bairro;

Investigar as formas pelas quais o professor auxilia a criança nas atividades de ensino, a fim de criar mediadores para a apropriação do conhecimento e a desenvolver suas Funções Psicológicas Superiores;

Investigar como age, pensa e se posiciona a família da criança frente à construção do processo de escolarização com queixas escolares;

Promover encontros com atividades interventivas nas funções psicológicas superiores a fim de provocar o desenvolvimento das mesmas, além de investigar junto à criança a concepção da queixa e a construção do seu processo de escolarização.

Pretendo, sob a luz do Materialismo Histórico e Dialético, buscar compreender e analisar que sociedade é esta que, corriqueiramente, produz crianças que não aprendem e situações de escolas públicas que denunciam 30% do fracasso escolar já na primeira série, sendo, assim, uma sociedade que produz crianças que “precisam de medicamento” para aprender. Machado (2010) afirma “estamos produzindo sujeitos que nos mostram que se tornou necessário, em nossa sociedade, ser doente” (p. 24) e aí o perigo de intensificar a produção dos sintomas focalizando a intervenção neles, ao invés de agir “naquilo que o fez ser dessa forma (a forma doente)” (Machado, 2010, p. 24).

Outros problemas mencionados por Moysés e Collares (1996) incluem a existência de preconceitos no sistema educacional como, por exemplo, problemas de saúde, questões de higiene, desnutrição, disfunções neurológicas, deficiência mental, falta às aulas e crianças sem família. Segundo Moysés e Collares (1996), os índices de evasão e repetência acabam por se justificar em doenças que impedem as crianças de aprender, como se fosse característica biológica inata da criança, isentando as responsabilidades do sistema social e colocando como causas do fracasso as doenças das crianças. A essa imposição de causas por não aprender e justificativas pautadas no biológico, as autoras definiram como a “medicalização do processo ensino-aprendizagem”, ocorrendo uma patologização do processo ensino-aprendizagem.

Machado e Souza (1997) defendem que a intervenção com um enfoque crítico questiona a culpa imposta ao aluno pelo fracasso e direciona sua análise para as questões mais amplas, incluindo a qualidade do ensino e os preconceitos e estereótipos existentes no contexto escolar com relação às crianças pobres.

Algumas autoras, como Machado (2000, 2003), Souza (2000, 2002, 2010), Facci (2007), defenderam a necessidade da compreensão de aspectos com que nos deparamos na

escola, ligados à sociedade, à família, à própria escola e à criança. Assim, passa a ser de suma importância, ao investigar a história da produção da dificuldade escolar, entender de forma mais ampla as situações que a criança passou em suas experiências de aprendizagens, quais as formas de acesso ao conhecimento, a forma como a escola oferece as condições de ensino-aprendizagem, os investimentos tanto da escola, quanto da família, para que a criança aprenda. Nesse contexto ainda, assim como Facci (2004), considero que se faz necessário atentar, também, para a formação dos professores, a valorização do seu trabalho, as estratégias político-pedagógicas, a elaboração do projeto Político-Pedagógico da escola, ou seja, é preciso desenvolver um olhar amplo para todas as condições que estão envoltas ao contexto.

Em consonância com Facci e Souza (2011) nesta busca de compreender esse processo de escolarização, incluo a importância, ainda, da análise das relações pelas dimensões sob o aspecto pedagógico, curricular e didático, considerando as relações interpessoais e institucionais, a afetividade que envolve a aprendizagem, a subjetividade, os preconceitos e as características da gestão escolar.

Assim, com o respaldo das referidas autoras, incluí como metodologia da pesquisa ouvir as diferentes versões da queixa, ter aproximações com as crianças, com as professoras, com a família, com a direção da escola, recorrer aos documentos escolares, fichas de avaliação, relatórios preenchidos pela professora e possíveis avaliações realizadas pela secretaria de educação. Entendo que a produção das queixas escolares se dá fundamentalmente no processo de escolarização em conjunto com todos esses aspectos, sendo assim, portanto, uma busca coerente e necessária para a sua melhor compreensão do desenrolar deste processo.

No decorrer da tese, intento levantar elementos teórico-históricos que evidenciam essa postura tradicional de atuação na avaliação psicológica no (en)atendimento das queixas escolares, assim como as diversas formas de avaliação que estão presentes na história da Psicologia, compondo parte da sua historicidade como ciência. Pretendo promover um contraponto com os pressupostos teórico-metodológicos da Psicologia Histórico-Cultural, a qual se pauta no Método do Materialismo Histórico e Dialético, em especial o método instrumental de Vigotski, na direção de contribuir para a construção de um processo de avaliação psicológica das queixas escolares, de forma diferenciada da que tem sido construída hegemonicamente, provocando reflexões que levam a outras formas de entender o processo de escolarização.

Nesse sentido, esta tese centra-se na constituição de uma proposta de Avaliação Psicológica, de caráter interventivo, pautada na Psicologia Histórico-Cultural, tomando como elementos constitutivos o processo de escolarização de crianças com queixas escolares e o desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores, de forma a possibilitar que estudantes ao se apropriarem da condição de produção das dificuldades escolares, desenvolvam suas Funções Psicológicas Superiores e constituam formas de aprendizagem que se estabelecem na apropriação do conhecimento. Assim, considero que, sob esta perspectiva, o processo de Avaliação Psicológica pode se constituir na via pela qual a aprendizagem se constitui e o desenvolvimento se expressa.

Para tanto, a Tese foi composta por uma investigação bibliográfica, assim como uma investigação empírica, realizada em uma Escola Municipal no Estado do Paraná, em uma turma de 3º ano, em 2013.

Durante a pesquisa bibliográfica, identifiquei que o tema da Avaliação Psicológica foi escolhido pelo Sistema Conselhos de Psicologia para ser discutido no ano de 2011, denominado de Ano Temático da Avaliação Psicológica, por meio do Conselho Federal de Psicologia (CFP) e os Conselhos Regionais, o que demonstra a importância dada ao tema. Algumas das justificativas para tais discussões incluíram os argumentos de que ao longo de sua história, a Avaliação Psicológica tem sido a marca da Psicologia, sendo assim intensa a defesa da classe profissional quanto ao uso desses procedimentos privativos no intuito de manter a caracterização da profissão². Para essas discussões, o Conselho Regional de Psicologia do Paraná convocou os profissionais e apresentou eixos norteadores, como, por exemplo, a qualificação, as relações institucionais e as relações com o contexto de formação do profissional.

A revista “Contato³” veiculou entre os profissionais na edição número 74, março/abril de 2011 a matéria de capa na defesa de que, sendo a Avaliação Psicológica a

² Com relação ao processo de regulamentação da Psicologia como profissão, Pessotti (2004) menciona a criação da Associação Brasileira de Psicologia em 1954, no qual o senador Marcondes Filho propõe o projeto de lei de obrigatoriedade do ensino da Psicologia nos cursos de Medicina, prevendo cursos de bacharelado e licenciatura em Psicologia Educacional, Clínica e do trabalho. Este anteprojeto de lei previa a regulamentação da profissão de psicologista. No entanto, somente em agosto de 1962 a profissão foi regulamentada e criado assim, o curso de Psicologia. Filho (2004) cita a Lei n. 4.119, de 1962 e considera que esta regulamentação pode ser considerada um avanço, um fato de relevância por seu significado técnico-científico e de alcance social, assim como a conquista da classe, pois nesta Lei estão as disposições sobre a formação dos psicólogos e a regulamentação da profissão.

³ Revista bimestral do Conselho Regional de Psicologia do Paraná, região 08.

atividade privativa do psicólogo, desde a regulamentação da profissão sob a Lei 4.119/62, a sua utilização em vários contextos – escolar/educacional, hospitalar, jurídico, trânsito, organizacional- na contemporaneidade tem sido uma necessidade. No entanto, recomenda que os Psicólogos não deixem de considerar a ênfase nas dimensões técnicas, relacionais, éticas, legais, profissionais e sociais, diretamente implicadas no trabalho do profissional.

Segundo o Conselho Federal de Psicologia, a avaliação psicológica é entendida como:

O processo técnico-científico de coleta de dados, estudos e interpretação de informações a respeito dos fenômenos psicológicos, que são resultantes da relação do indivíduo com a sociedade, utilizando-se, para tanto, de estratégias psicológicas – métodos, técnicas e instrumentos. Os resultados das avaliações devem considerar e analisar os condicionantes históricos e sociais e seus efeitos no psiquismo, com a finalidade de servirem como instrumentos para atuar não somente sobre o indivíduo, mas na modificação desses condicionantes que operam desde a formulação da demanda até a conclusão do processo de avaliação psicológica (Resolução CFP- 007/2003).

Em relação às questões éticas, alguns aspectos devem ser destacados, como, por exemplo, a escolha do método a ser utilizado, a forma de preenchimento de documentos escritos pelo profissional, a forma de arquivar esses documentos e a devolutiva. Nesse sentido, o Código de Ética Profissional esclarece a função que compete ao psicólogo desempenhar em situação de avaliação psicológica:

É de competência do psicólogo o uso de instrumentos e técnicas psicológicas. Este material é de uso privativo, não podendo divulgar, ensinar, ceder, dar, emprestar ou vender instrumentos ou técnicas psicológicas que permitam ou facilitem o exercício ilegal da profissão (Artigo 18 do Código de Ética Profissional).

Segundo as recomendações do Conselho Federal de Psicologia, o instrumento a ser utilizado na Avaliação Psicológica deve ter o parecer favorável para a sua utilização, sendo que a partir de novembro de 2010 a lista de testes autorizados⁴ foi atualizada contando com 120 instrumentos. Sobre o ato de avaliar, uma Conselheira do CRP-08 defende que:

O ato de avaliar em Psicologia no mundo contemporâneo exige um afastamento da atitude reducionista, que designa rótulos e estigmatiza e conclama a uma concepção que inclua um pensamento relativista, hipotético, que focalize tanto os potenciais como as limitações de seus objetos de estudo. Na complexidade da avaliação psicológica e da própria Psicologia, faz-se

⁴ Para ter acesso à lista consulte o Sistema de Avaliação dos Testes Psicológicos – SATEPSI: [HTTP://www2.pol.org.br/satepsi/](http://www2.pol.org.br/satepsi/)

imprescindível buscar o geral e o particular nas manifestações humanas, adotando um enfoque contextual, dinâmico, transitório e vislumbrando que tudo e todos são passíveis de transformações (Miranda, 2011, p. 18).

Segundo Borges (2011), também Conselheira do CRP-08, cada vez mais se intensifica a importância das provas psicológicas, sendo este instrumento mais presente na vida do profissional e das pessoas em geral, portanto “o psicólogo tem que ser melhor do que os testes que usa, ou seja, tem que saber utilizar inteligentemente os instrumentos de que necessita na sua prática” (Borges, 2011, p. 18).

Assim, a Conselheira ressalta a importância de acompanhar a produção e formação de conhecimento nas instituições de ensino, pois, segundo Borges (2011), existem alguns problemas relativos à área, como: precária formação dos profissionais, uso inadequado de instrumentos psicológicos, instrumentos desatualizados e sem fundamentação científica, falta de professores especializados e falta de consenso sobre a formação do profissional nesta área. Nesse sentido, afirma ainda que:

O elenco de dificuldades não nos deve colocar na sensação do erro em massa, mas da disponibilidade de colocar à mesa caminhos para a desconstrução e construção de novas possibilidades. É necessário acompanhar os estudos que já existem e que fornecem demonstrativos de que se pode lançar mão nesse fértil momento de discussão (Borges, 2011, p. 18).

Embora a definição do Conselho Federal de Psicologia sobre a avaliação psicológica seja como um norte aos profissionais encontra-se uma perspectiva que acrescenta aspectos e a diferencia na forma de olhar o fenômeno. Nessa direção, Primi (2003) afirma que a definição de avaliação psicológica seria:

A avaliação psicológica é geralmente entendida como uma área aplicada, técnica, de produção de instrumentos para o psicólogo, visão certamente simplista da área. A avaliação psicológica não é simplesmente uma área técnica produtora de ferramentas profissionais, mas sim a área da psicologia responsável pela operacionalização das teorias psicológicas em eventos observáveis. Com isso ela fomenta a observação sistemática de eventos psicológicos abrindo os caminhos para a integração teoria e prática. Ela permite que as teorias possam ser testadas, eventualmente aprimoradas, contribuindo para a evolução do conhecimento na psicologia. Portanto a avaliação na psicologia é uma área fundamental de integração entre a ciência e a profissão. Disso decorre que o avanço da avaliação psicológica não é um avanço simplesmente na instrumentação, mas, sobretudo, das teorias explicativas do funcionamento psicológico (Primi, 2003, pg. 67-68).

Segundo o referido autor, entre a avaliação psicológica e os instrumentos de avaliação existem diferenças importantes a serem consideradas, pois “a avaliação psicológica é uma atividade mais complexa e constitui-se na busca sistemática de conhecimento a respeito do funcionamento psicológico das pessoas, de tal forma a poder orientar ações e decisões futuras” (Primi, 2010, p. 26), já os instrumentos de avaliação são os instrumentos utilizados para coleta de informações que serão usadas como base da compreensão do processo mais amplo e complexo que é a avaliação psicológica.

Primi (2010) realiza um estudo em que faz um levantamento dos eventos históricos em desenvolvimento na Avaliação Psicológica no Brasil, inclusive os eventos⁵ organizados na área pelas universidades brasileiras, os quais fomentaram reuniões, debates, intercâmbios entre pesquisadores e profissionais da área. Para o referido autor, todos esses eventos contribuíram para o avanço da avaliação psicológica nos últimos 20 anos, evidenciados no aumento de publicações na base de dados⁶ de artigos e periódicos brasileiros em psicologia. Com relação a esse crescimento, Primi (2010) concluiu que de 1985 a 1993, a média de publicações por ano foi de 32, sendo que nos últimos 05 anos da pesquisa, 2005 a 2009, a média esteve em 95 publicações/ ano.

Segundo Primi (2010), um marco muito importante para a história da psicologia foi a criação do Sistema de Avaliação dos Testes Psicológicos (SATEPSI⁷) pelo Conselho Federal de Psicologia (CFP), sendo que o levantamento realizado pelo autor mostrou que nos últimos 05 anos o número de testes praticamente dobrou, pois, em 2004, havia 106 testes avaliados, sendo 51 desfavoráveis (48,1%); em 2010, dos 214 testes avaliados, 77 desfavoráveis (35,9%), 114 favoráveis (53,2%) e 23 (10,7%) em processo de análise.

Nesse sentido, Primi (2010) analisa que o aumento de publicações e os instrumentos aprovados indicam o aumento de produtos qualificados, levando em conta que o sistema

⁵ Segundo o autor os eventos promoveram a criação e a consolidação de sociedades científicas como: ASBRO, IBAP, revista de avaliação psicológica, laboratórios e linhas de pesquisa. O leitor interessado poderá acessar: www.asbro.org.br; www.ibapnet.org.br; www.ibapnet.org.br/avalpsi.html.

⁶ INDEX-Psi; www.psi.bvs.br

⁷ Segundo Primi (2010), consiste em uma norma de certificação de instrumentos de avaliação psicológica que avalia e qualifica os instrumentos como aptos ou inaptos para o uso profissional, a partir da verificação objetiva de um conjunto de requisitos técnicos mínimos. O sistema é gerido por uma comissão consultiva em avaliação psicológica mantida pelo CFP e por um grupo de pareceristas compostos por pesquisadores e profissionais da área. A comissão consultiva também auxilia a plenária do CFP a responder questionamentos da sociedade, por meio do oferecimento de consultoria técnica sobre a área (Primi, 2010, p. 31).

promove avaliação por pares. Assim, o autor infere que: “há um avanço no domínio de metodologias psicométricas, uma vez que essa constitui-se como condição necessária para o desenvolvimento de instrumentos e realização de estudos na área” (Primi, 2010, p. 31).

Embora o avanço seja visível, o autor questiona o quanto esses avanços estão refletindo na prática profissional, ou seja, “o quanto o psicólogo está consumindo criticamente esse conhecimento e transformando a sua prática” (Primi, 2010, p. 31), embora o aumento de produção de recursos e de informações qualificadas seja mesmo um avanço notável.

Diante do questionamento do referido autor, apresento a pesquisa realizada em 2010 por Lessa e Facci⁸ a qual teve como objetivo geral identificar e analisar as práticas desenvolvidas pelos psicólogos na rede pública do Estado do Paraná e examinar como ocorre a processo de atendimento às queixas escolares no grupo investigado. Na primeira fase da pesquisa, foram enviados questionários para os Psicólogos de todas as cidades que compõem os Núcleos Regionais de Ensino do Paraná, num total de 32 núcleos. O roteiro continha questões sobre o tempo de trabalho do profissional na equipe, seu cargo, formação e, de modo amplo, sua filiação teórica e modalidades de atuação de que se utiliza para responder às demandas escolares. No total, 95 psicólogos preencheram o questionário⁹ dando-nos o retorno. Os dados coletados nos questionários foram submetidos à análise estatística por meio do *Software Statistical Package for Social Science* (SPSS) versão 14.

Sobre a modalidade de atuação dos profissionais, para a análise dos dados foram categorizadas as respostas, de forma que o profissional que marcou as duas alternativas, formação de professores e assessoria às escolas, considerado como **variável institucional (1)**; o profissional que marcou as alternativas avaliação psicológica e atendimento clínico como **variável Clínica (2)**; e o profissional que marcou todos os itens de resposta, foi enquadrado na **variável Institucional e clínica (3)**.

⁸ Esta é uma pesquisa que faz parte de um projeto de maior abrangência, que teve seu início em 2006, intitulado *A atuação do psicólogo na rede pública de educação frente à demanda escolar: concepções, práticas e inovações*, coordenado pela Prof^a Dr^a. Marilene Proença Rebello de Souza da Universidade de São Paulo. A pesquisa teve como objetivo analisar a atuação do psicólogo escolar nos seguintes estados brasileiros: São Paulo, Minas Gerais, Bahia, Rondônia, Santa Catarina, Paraná e Acre.

⁹ Ressaltamos que os questionários foram enviados via email para todos os psicólogos localizados. O roteiro utilizado para a coleta das informações seguiu o modelo traçado pela pesquisadora Prof^a Dr^a Marilene Proença Rebello de Souza da Universidade de São Paulo – USP, elaborado para coleta de dados da pesquisa anteriormente citada. Para a análise dos dados coletados nos questionários também utilizamos o modelo de análise e a categorização desenvolvida pela equipe da referida pesquisa.

Em análise geral dos índices, a modalidade de atuação que mais se destacou no Paraná foi institucional e clínica com 54,3% das respostas dos participantes, seguida da institucional com 26,6%. Em último lugar, aparece a variável clínica com 19,1% das respostas. Os dados¹⁰ apresentam índices interessantes quanto à modalidade de atuação, pois na variável institucional (1) 62,1% dos participantes marcaram a opção assessoria às escolas e 52,6% marcaram formação de professores. Na variável clínica (2), 87,4% dos participantes marcaram a opção avaliação psicológica e 37,9% marcaram o atendimento clínico. Comparando os dados, dentre as opções na variável, encontramos o maior índice de avaliação psicológica sobrepondo o atendimento clínico; na variável institucional, a assessoria às escolas com maior índice em relação à formação de professores.

Comparando os dados coletados quanto à avaliação psicológica, Souza e Silva (2009) apresentam que, no Estado de Minas Gerais, a opção teve um índice de 77,77% das respostas; em São Paulo o índice foi de 45,45%; sendo que no Paraná tivemos 87,4%¹¹. Em São Paulo, a opção que se destacou foi formação de professores com 65,65% das respostas e, em Minas Gerais, o destaque ficou para a assessoria às escolas com 88,88%.

Diante disso, pode-se concluir que entre esses Estados brasileiros, o Paraná é o Estado que se destaca em avaliação psicológica, isso porque muitas vezes o profissional é contratado justamente para avaliar, pois segundo Facci, Leal, Barroco e Silva (2010) o trabalho de avaliação psicológica, pelo profissional da Psicologia, está atrelado à Deliberação N.º 02/03, aprovada em 02/06/03, no Estado do Paraná, que estabelece normas para a Educação Especial, modalidade da Educação Básica para alunos com necessidades educacionais especiais, no Sistema de Ensino do Estado do Paraná. As autoras mencionam que tal deliberação acaba servindo de apoio para a inclusão do psicólogo nas escolas, uma vez que determina que uma equipe multiprofissional faça avaliação do aluno para que este possa frequentar a Classe Especial ou Escola Especial e nesta equipe o psicólogo deve estar presente.

O artigo 16 dessa Deliberação destaca que:

¹⁰ Limitamo-nos a apresentar um recorte dos dados desta pesquisa, considerando que nosso foco é a avaliação psicológica, o leitor interessado em mais detalhes poderá acessar a dissertação por completo em: WWW.uem.br/mestrado.

¹¹ É importante ressaltar a limitação do instrumento, questionário, pois nem todos os participantes descreveram que meios e recursos utilizam para a realização dessas avaliações.

Art. 16 Os estabelecimentos de ensino regular poderão criar, sempre que necessário, classes especiais, nas séries ou ciclos iniciais do Ensino Fundamental, cuja organização fundamente-se na legislação vigente, em caráter transitório, a alunos que apresentem:

- I. casos graves de deficiência mental ou múltipla que demandem ajuda e apoio intensos e contínuos que a classe comum não consiga prover;
- II. condições de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos;
- III. condutas típicas de síndromes e quadros psicológicos neurológicos ou psiquiátricos.

Parágrafo único - Para encaminhamento de alunos com casos graves de deficiência mental ou múltipla e condutas típicas de síndromes e quadros psicológicos neurológicos ou psiquiátricos, deverá ser assegurada avaliação, realizada por equipe multiprofissional. (SEED – artigo 16 da Deliberação N.º 02/03)

As referidas autoras mencionam a INSTRUÇÃO N.º 011/08 - SUED/SEED que define os critérios para o funcionamento da Sala de Recursos das séries iniciais do Ensino Fundamental na área dos Transtornos Globais do Desenvolvimento. Essa instrução apresenta a seguinte ideia, em relação à avaliação do aluno que é encaminhado para essa modalidade de Ensino:

Ter sido submetido à avaliação psicoeducacional no contexto escolar, realizada inicialmente pelo professor da classe comum, com apoio do professor especializado e/ou da equipe pedagógica da escola e, complementada por psicólogo e outros profissionais (neurologista ou psiquiatra), além da equipe do Núcleo Regional de Educação e da Secretaria Municipal de Educação, ainda, quando necessário, pelo Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional da SEED. (INSTRUÇÃO N.º 011/08 - SUED/SEED)

Facci, Leal, Barroco e Silva (2010), analisam que esses documentos auxiliam a contratação dos psicólogos escolares pelas Secretarias de Educação, por um lado, e por outro já definem, de antemão, que o profissional deverá fazer avaliação. Essa informação pode ser constatada na segunda fase da pesquisa realizada por Lessa e Facci (2010), as entrevistas, no relato de uma profissional ao escrever no item sobre a Avaliação Psicológica o objetivo dessa atividade: “*Emitir parecer psicológico para o ingresso do aluno na sala de recursos*”.

Lessa (2010) destaca que ao categorizar as respostas na variável clínica, relacionada à Avaliação Psicológica, não foi investigada a forma como essa Avaliação Psicológica foi realizada. Portanto, segundo a autora, fazer Avaliação Psicológica “nem sempre denota um modelo de intervenção clínica, pois esta dependerá da forma que está sendo realizada essa avaliação, dos instrumentos utilizados, dos personagens envolvidos no processo de avaliação, entre outros fatores” (Lessa, 2010, p. 189).

No que se referem a projetos desenvolvidos, os profissionais responderam sobre a Avaliação Psicológica descrevendo-a como: plantão psicológico relacionado a problemas emocionais e relacionais, sendo citado por três profissionais; e a avaliação psicoeducacional, por sete profissionais.

Lessa (2010) menciona que alguns indícios denotam uma forma de atuação tradicional¹², pois nas declarações do questionário aparecem: *“Avaliação psicométrica com a aplicação de testes para verificar o potencial intelectual do aluno”*; *“Emitir parecer psicológico para o ingresso do aluno na sala de recursos”*; *“Avaliar a maturidade intelectual do aluno”*; *“Aplicação dos testes: WISC-III, Columbia, Raven, Bender”*; *“Aplicação de testes psicométricos para a detecção de deficiências”*. Outra descrição leva a autora a considerar que a forma como está sendo conduzida a avaliação psicológica tem uma análise mais ampla do contexto como um todo, identificada na declaração: *“Investigar como o aluno aprende, considerando o contexto escolar”*.

Na segunda fase da pesquisa, as entrevistas, Lessa (2010) menciona que todos os psicólogos declaram que fazem Avaliação Psicológica das crianças com queixas de dificuldades de aprendizagem e, geralmente, fazem uma avaliação em contexto, envolvendo professores, pais e equipe pedagógica. No quesito sobre a metodologia utilizada, os dados mostram que os psicólogos entrevistados geralmente trabalham em conjunto com demais profissionais da escola, ou seja, membros da equipe pedagógica e professores e um dos psicólogos resgata o conceito de mediação em sua intervenção:

A base da avaliação como equipe é a mediação; então a avaliação foca muito nisso, então faz a avaliação, vê o que a criança faz sozinha; ou, as professoras quando avaliam, vão fazendo a mediação e vendo o que a criança consegue fazer e a gente coloca a “mediação” como ponto central na avaliação, porque não é aquela avaliação do que ele consegue fazer sozinho, absolutamente não..., tanto que no teste formal não tem como inventar muito, mas por isso eu uso o informal; eu digo que a mediação é decisiva na hora da gente fechar o caso, então por isso que nós colocamos a mediação como a metodologia de avaliação que nós utilizamos, porque acreditamos que a criança tem que ser trabalhada, ver o que é capaz de fazer (Lessa, 2010, pg. 212-213).

Imbricada na metodologia, acerca da avaliação, Lessa (2010) observa a inquietação quanto à forma que estava sendo desenvolvida a avaliação e ao mesmo tempo a dúvida de como fazer na prática o que a teoria recomenda nas declarações de uma profissional:

¹² A autora declara ter como referencial teórico a Psicologia Histórico Cultural de base Marxista para tais análises.

Temos a inquietação de que só o trabalho da avaliação não está bom, mas sem o parecer a criança não é promovida, então fomos descobrindo alternativas para fazer essa avaliação de forma diferente, com o contato com o professor, fazendo essas devolutivas gerais e juntando teoria e prática; acho que sabia que tinha que ter teoria e prática juntas, mas não sabia como colocar isso na prática (Lessa, 2010, p.213).

Segundo a referida autora, além dos testes, em dois casos foi citada a utilização da anamnese; dois citaram a utilização de material pedagógico; um citou o portfólio e outra a pesquisa. Segundo a análise de Lessa (2010), é interessante quando o profissional menciona a pesquisa como instrumento de trabalho, o que denota uma preocupação com a relação teoria e prática.

Diante das declarações dos profissionais do Paraná, Lessa (2010) avalia que existe uma tendência de alguns municípios no estado terem em sua política na secretaria o serviço de avaliação psicoeducacional. Em alguns casos, existe a referência a centros de atendimento e avaliação, identificado, conforme as autoras, no relato de uma profissional ao mencionar que “os testes são aplicados por uma equipe que só avalia e o trabalho fica direcionado para o acompanhamento dessa criança que foi avaliada” (Lessa, 2010, p. 215). No entanto, a autora sinaliza que as ações relatadas por essa profissional, não se restringem à aplicação de testes formais, o que considera vir ao encontro das recomendações encontradas na literatura, com os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, no sentido de desenvolver novas formas de avaliação com a utilização de diversas fontes de instrumentos para a intervenção.

Com relação aos exemplos de ação bem sucedida no trabalho, Lessa (2010) cita que todos os profissionais fazem menção de algumas formas de trabalho colocadas em prática e que os mesmos avaliam ter dado certo, como por exemplo:

Trabalhos desenvolvidos com a família, com a escola, com a direção da escola, os alunos, as devolutivas feitas ao aluno, à escola e à família, formação com os pedagogos da rede, discussões de caso na equipe, a reflexão da equipe durante o processo de avaliação conseguindo chegar à conclusão de que é necessário fazer mais coisa por aquela criança, o desenvolvimento de pesquisa na educação, a devolutiva para a escola de uma forma a não ficar só centrada da criança, a discussão sobre a metodologia, a estrutura da escola, as condições que a escola está submetida, o salário de professores, a importância das redes de apoio, o trabalho da sala de recursos e da sala de condutas típicas, a discussão com os professores, os cursos de capacitação mais continuada, grupos de estudos, palestras nas escolas, acompanhamento dos alunos com dificuldades de aprendizagem e o trabalho dentro da sala de aula com a turma (Lessa, 2010, p. 216).

Assim, a autora considera que os profissionais têm em mãos uma gama de possibilidades de formas de atuação que não limita o foco apenas na criança com dificuldades, o que denota uma preocupação com a totalidade da escola e não especificamente o trabalho com o aluno.

Quando questionados se mudariam algo em sua prática, quatro profissionais mencionam sobre a mudança esperada, no entanto, segundo Lessa (2010), os profissionais deixam transparecer em seu relato a dependência de uma instância superior ao determinar, por exemplo, a contratação de mais profissionais para o serviço e outra afirmação que indica:

Eu gostaria muito de fazer uma ação mais ampla¹³, de ter um trabalho com os professores, como: grupo de professores da sala especial, porque percebo a dificuldade de aceitação entre os professores, no relacionamento entre eles, dificuldades de convivência e até de afirmar que: a criança é pobre, tem família desestruturada então não vale a pena nem gastar tempo pra ensinar. Essa questão de rotular as crianças, é hiperativo, é terrível, é engraçadinha... eu percebi e queria fazer um trabalho pra investigar essa situação, tentar entender como eles estão compreendendo essa situação que eles estão passando; **percebo que os professores estão bem inseguros com relação a esses alunos com mais dificuldade, eles não sabem muito bem como agir, como se comportar e às vezes a gente faz orientação da equipe pedagógica e a equipe diz que é difícil trabalhar com professor, que deveria ter um trabalho diferenciado pra eles, porque o professor não acredita naquilo, não vê o objetivo... essa é uma dificuldade** (Lessa, 2010, pg. 217-218).

Ainda em pesquisa¹⁴ no Estado do Paraná, encontramos Chiodi e Facci (2013) ao apresentar os resultados de pesquisa realizada em relatórios de avaliação psicoeducacional elaborados por psicólogos para o encaminhamento de alunos de 5ª a 8ª séries para a Sala de Recursos. As autoras constataram que, dentre os 36 relatórios analisados, 93,44% dos profissionais utilizam teste de inteligência, mas muitos também utilizam observações, analisam as atividades escolares para avaliar as queixas escolares, indicando que não se limitam a uma visão psicométrica.

Segundo Chiodi e Facci (2013), existem orientações para o processo de avaliação psicoeducacional propostas pela Secretaria do Estado da Educação – Departamento de Educação Especial, no Estado do Paraná, que devem ser seguidas, como: a avaliação deve ter informações pedagógicas no que se refere à linguagem, à escrita e aos conceitos matemáticos

¹³ Grifo das autoras.

¹⁴ A referida pesquisa delimitou como objetivos identificar quais instrumentos foram utilizados pelos psicólogos ao encaminhar os alunos para a sala de recursos e analisar quais aspectos foram avaliados pelo profissional para dar esse encaminhamento.

e informações psicológicas. Inclusa a esta orientação da Secretaria está, ainda, a utilização de testes de inteligência e, neste caso:

O teste indicado é o *Wechsler Intelligence Scale for Children – WISC-III*¹⁵, e na ausência deste, o teste *Matrizes Progressivas de Raven*. Em qualquer caso, sugere-se que faça uma avaliação em contexto, não se limitando exclusivamente aos testes (Chiodi e Facci, 2013, pg. 135- 136).

Também segundo a pesquisa de Chiodi e Facci (2013), o teste psicológico formal é um dos procedimentos mais utilizados na Avaliação Psicológica, pois, dos 36 relatórios analisados, 34 mencionaram o uso do teste formal, em 21 relatórios existe a menção de que os psicólogos realizam observação durante o processo de avaliação e 10 fazem análise de atividade escolar, realizando anamnese com os pais, 05 relatórios analisam o histórico escolar. Diante disso, segundo a avaliação das autoras, o processo de constituição da queixa escolar foi pouco explorado pelos profissionais. Embora o teste formal tenha sido o instrumento mais citado para avaliar a inteligência humana, 25 relatórios não informam qual o teste utilizado para a avaliação, levando as autoras a concluir que provavelmente os profissionais seguem a recomendação da Secretaria e utilizam o WISC-III e, na ausência deste, o Raven.

Outro dado importante a ser considerado se refere ao desempenho, pois “24 relatórios expressaram que os alunos apresentavam desempenho abaixo da média do esperado para sua idade cronológica e experiência” (Chiodi e Facci, 2013, p. 137), mas, por outro lado, 12 alunos apresentaram um QI dentro ou acima da média, fato que as autoras analisam que “nem sempre o aluno que apresenta dificuldades no processo de escolarização tem um QI rebaixado” (Chiodi e Facci, 2013, p. 138).

As autoras constataram ainda, que após a realização da Avaliação Psicológica, 32 dos 36 relatórios sugeriram o encaminhamento dos alunos para a Sala de Recursos, 20 alunos avaliados foram encaminhados para atendimento psicoterápico e 16 foram encaminhados para avaliação neurológica. Nesse sentido, Chiodi e Facci (2013) afirmam que:

Estes dados demonstram que o viés patologizante ainda está presente nas explicações acerca do fracasso escolar, influenciado, principalmente, por uma visão ideológica fundamentada no

¹⁵ Os testes psicológicos encontrados nas entrevistas incluem: **WISC-III** - escala de inteligência de wechsler para crianças; **TESTE RAVLT**: rey auditory verbal learning test (ravlt) ou teste de aprendizagem auditivo verbal de Rey; **TDE**: teste de desempenho escolar; **CONFIAS** (teste de consciência fonológica), **RAVEN**: matrizes progressivas de raven ou teste de inteligência; **COLUMBIA** maturity mental scale (cmms) ou escala de maturidade mental Columbia; **PORTAGE**: inventário portage operacionalizado.

liberalismo, que coloca no indivíduo a responsabilidade por seu sucesso ou fracasso, desconsiderando a divisão de classes sociais (Chiodi e Facci, 2013, p. 138).

Chiodi e Facci (2013) concluem que, diante desses dados é possível observar que no Estado do Paraná a Psicometria é uma forma de intervenção muito utilizada como instrumento para mensurar o QI e a inteligência. Embora alguns profissionais tenham citado outras estratégias, como, por exemplo, observações durante o processo de avaliação, anamnese com os pais, análise de atividades acadêmicas, as autoras são contundentes em afirmar que “os psicólogos que trabalham na educação, continuam fazendo o uso dos testes psicométricos historicamente elaborados, contribuindo para um diagnóstico que classifica, rotula e culpa o aluno por não estar aprendendo” (Chiodi e Facci, 2013, p. 138).

Em outra pesquisa, Facci, Tessaro, Leal, Silva e Roma (2007) investigaram a forma pela qual se conduz um processo de avaliação psicológica, entrevistando doze profissionais de psicologia atuantes na área escolar. É possível observar que os dados coincidem com as pesquisas mencionadas logo acima, pois os testes psicológicos foram a forma mais utilizada, citada pelos profissionais, ao realizar avaliação psicológica. No entanto, percebe-se que não há uma hegemonia quanto ao procedimento escolhido, o que, segundo as autoras, indica um avanço na área. De acordo com os resultados, os testes mais utilizados são o Teste de Inteligência WISC-III, o Teste Gestáltico Visomotor, o Bender, o Colúmbia, seguidos pelo Raven e as Provas Piagetianas.

Segundo as referidas autoras, existem na literatura pelo menos três linhas de estudo sobre a avaliação psicológica na escola: aquela que defende o uso dos testes psicométricos, considerada nesta tese a tradicional; outra que está na defesa do uso dos testes, embora combinados com a mediação, pautados nos pressupostos de Vigotski, denominada de avaliação mediada ou assistida; e a terceira, que utiliza outros recursos para avaliar, como, por exemplo, entrevistas com pais, professores, coordenadores, com as próprias crianças, atividades propostas e realizadas por elas, observações do contexto escolar, análise de fatores intraescolares, análise de todo o histórico da queixa, enfim, os aspectos possíveis envolvidos, ligados direta e indiretamente à dificuldade.

Nesse sentido, Facci, Tessaro, Leal, Silva e Roma (2007) afirmam não ter sido possível identificar nenhuma dessas três linhas de estudo na referida pesquisa, visto que ficou claro a utilização combinada de diversos instrumentos, “ampliando o uso dos testes

padronizados com outras atividades não-formais para lidar com as queixas escolares encontradas em seu cotidiano” (p. 11).

No que se refere aos autores citados pelos participantes da pesquisa, as autoras obtiveram dados que indicam autores integrantes da Escola de Vigotski, porém, nas estratégias utilizadas para realizar as avaliações das queixas escolares, os pressupostos dessa vertente teórica não são demonstrados e, embora os fatores intraescolares tenham tido destaque nas causas de dificuldades no processo de escolarização, o foco dos profissionais ainda se direciona para as crianças, buscando nelas as justificativas para as dificuldades, utilizando de forma ampla os testes e outros procedimentos.

Nessa mesma direção, os dados coincidem, visto que os procedimentos adotados para os encaminhamentos dos casos avaliados são os encaminhamentos do aluno para a área da saúde, o que segundo as autoras: “reforça a concepção de que as dificuldades encontram-se na própria criança, o que estaria de acordo com uma concepção inatista de desenvolvimento” (Facci, Tessaro, Leal, Silva e Roma, 2007, p. 12).

Diante do exposto, considero primordial compreender o contexto histórico no qual se deu a inserção e a influência da psicometria como forma de intervenção na Psicologia. Logo, no capítulo I, procuro aprofundar aspectos referentes à história da Psicologia e suas influências, sinalizando a Medicina e sua influência na ciência psicológica de avaliar, assim como a influência da psicometria na Educação e na Psicologia. Nesse sentido, apresento algumas críticas atribuídas à psicometria e às formas tradicionais de avaliação, considerando outras propostas na forma de avaliar as queixas escolares, refletindo sobre as formas apresentadas por Patto (1984, 1990, 1997), Meira (2000), Facci, Eidt, Tuleski (2006), Machado (1997, 2003, 2010), Machado e Souza (1997), Moysés e Collares (1997), Facci (1991), Facci, Tessaro, Leal *et al* (2007), Beatón (2001), dentre outros. Nesse contexto do uso da psicometria como forma de intervenção, considero relevante apresentar a discussão de algumas pesquisas desenvolvidas que indicam a formação dos profissionais voltada para a área clínica e os desdobramentos desta formação, conforme mencionei anteriormente, Checchia e Souza (2003) e outros.

Na sequência dos temas, apresento as concepções centradas na abordagem psicopedagógica e clínica com Caon (1985), Pain (1985), e avaliação assistida ou mediada, considerando que estas também são formas de avaliação. Conforme Linhares (1995, p. 23) avaliação assistida ou mediada “consiste em uma modalidade interativa, que inclui assistência

durante o processo de avaliação de habilidades de domínio cognitivo geral ou de domínio de habilidades específicas”. Lunt (1994) também desenvolve sua defesa direcionada para esta forma de avaliar. Finalizando o capítulo, discorro sobre a perspectiva de Avaliação Psicológica anunciada por Beatón (2001).

No capítulo II, discorro sobre os princípios teórico-metodológicos da Psicologia Histórico-Cultural, sinalizando os elementos imprescindíveis para a compreensão do Método Instrumental, a Historicidade, as Funções Psicológicas Superiores, a relação Desenvolvimento-Aprendizagem, os Níveis Interpsicológico para Intrapsicológico, os Instrumentos e Signos, como desenvolver uma proposta de Avaliação Psicológica pautada no Método Instrumental de Vigotski e os três momentos do Método Instrumental. Para tanto, embasei minhas arguições nos autores, Alexis M. Leontiev e Alexander Romamovich Luria que se uniram a Vigotski, dentre outros que defendem esta perspectiva de Desenvolvimento-Aprendizagem. Na finalização do capítulo, apresento as Funções Psicológicas Superiores com base nos estudos de Vigotski e Luria para a compreensão dos processos de desenvolvimento.

Entendo que os capítulos I e II contribuem com elementos teóricos necessários para o desenvolvimento da segunda parte da tese, a pesquisa empírica, apresentada nos capítulos III, IV e V. Dessa forma, o capítulo III compõe-se de toda a descrição dos procedimentos metodológicos da pesquisa. O capítulo IV, intitulado “Construindo um processo de Avaliação Psicológica” apresenta os elementos que constituem todo o histórico da constituição do processo de escolarização e da queixa escolar de cinco crianças, elencando alguns aspectos e elementos que se engendram formando a trama da referida constituição. Esse histórico foi levantado por meio dos momentos com professoras, coordenadora, diretora e com as conversas estabelecidas com os pais das crianças ao longo do ano letivo. Além disso, apresento uma análise com o foco nas dimensões já citadas anteriormente, considerando que as mesmas compõem o quadro concreto-histórico. Em continuidade, no capítulo V apresento uma proposta de “Orientação Metodológica para uma Avaliação Psicológica na Perspectiva Histórico-Cultural”, em que as ações desenvolvidas na escola são apresentadas, como, por exemplo, as onze semanas de observações do cotidiano da sala de aula, os encontros e as conversas com as crianças, em formato individual e grupal, sendo os dois últimos encontros de forma individual destinado ao fechamento do trabalho com vistas à avaliação das crianças ao processo desenvolvido durante o ano, totalizando assim, 13¹⁶ encontros. Considero que

¹⁶ Os treze encontros realizados foram gravados e transcritos para as análises.

esse capítulo é “a menina dos olhos” desta Tese, pois pretendo estabelecer a relação e a articulação entre os relatos dos encontros e a teoria, de forma a evidenciar o movimento que o método dialético requer.

Acredito que a Psicologia Histórico-Cultural, como referencial que embasa esta Tese, apresenta elementos suficientes para compreender a Avaliação Psicológica no processo de escolarização, pois, por diversas vezes, as causas do não-aprender vêm centradas na criança, na escola ou na família. Espero promover uma reflexão que leve à compreensão da complexidade do processo educativo, considerando a real função da escola, que, segundo Saviani (2003), é socializar os conhecimentos, tornando individualizados os conhecimentos produzidos pela humanidade no processo histórico.

CAPITULO I - A MEDICINA E A PSICOMETRIA NA HISTÓRIA DE AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA NA PSICOLOGIA

1.1 A medicina e sua influência na ciência psicológica de avaliar

Ao retomar a história da Psicologia é possível observar a forte influência da medicina na forma de atuação dos profissionais que à Psicologia se dedicavam. Desde o início do século XIX, grande parte das teses de doutoramento, ligadas à Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro e da Bahia, precisamente em 1832, mencionam temas ligados a aspectos psicológicos, que segundo Antunes (2007) podiam se concentrar em Psiquiatria, em Neurologia, em *Neuriatria*¹⁷, em Medicina Social ou em Medicina Legal.

Dados históricos mostram que Manoel Ignácio de Figueiredo Jaime, em 1836, defendeu a primeira tese de doutoramento sobre o fenômeno psicológico intitulada: “As paixões e afetos d’alma em geral, e em particular sobre o amor, a amizade, gratidão e o amor à pátria”, que, segundo Antunes (2007), tinham influência cartesiana e estavam muito próximas das temáticas abordadas no período colonial, assuntos abordando a sexualidade, por exemplo, e até mesmo temas da Medicina Social, que a autora considera o que hoje denominamos de “fenômenos psicossociais” (p. 28).

Segundo Lessa (2010), as reminiscências dessa contribuição da medicina vêm permeando as práticas da Psicologia até nossos dias, considerando a existência de práticas tradicionais de caráter clínico que são desenvolvidas por profissionais da área. Embora este embate seja atual, não se pode negar a importância da contribuição da medicina para o desenvolvimento dos estudos da Psicologia no Brasil. Pessotti (2004) cita Nilton Campos¹⁸, dentre os médicos pioneiros que se dedicaram à Psicologia, o qual contribuiu com a formação de numerosos pesquisadores, desde a Psicofisiologia até a Psicologia Social.

¹⁷ Segundo o Dicionário *online* de Português, *Neuriatria* é o Tratamento das doenças nervosas. In: <http://www.dicio.com.br/neuriatria/> Segundo o Dicionário informal, é Especialidade médica que examina, diagnostica e prescreve tratamento das doenças do sistema nervoso. *Neuríatra* é o médico que examina, diagnostica e prescreve tratamento para as doenças do sistema nervoso. No caso, essa palavra deveria substituir Neurologista. Neuro-origem grega da palavra *neuron* = nervo; *iatria* origem grega da palavra *iatreia* = tratamento: *Ele se especializou em neuriatria* In: <http://www.dicionarioinformal.com.br/neuriatria/>

¹⁸ O referido médico publicou trabalhos, dirigiu o laboratório do Engenho de Dentro desde 1932, criou a Universidade do Brasil em 1934 e o *Boletim do Instituto de Psicologia*, contendo artigos de conteúdo heterogêneo.

Outro exemplo de médico-psicólogo citado por Pessotti (2004) é Martim Gomes, ginecologista que se dedicou à Psicologia realizando numerosas pesquisas em Psicologia Médica, baseando-se nas observações em sua clínica ginecológica. Segundo a autora, o médico estudou nos Estados Unidos e em Paris, publicando várias obras entre as quais *Le Rêve*, em 1928-29.

O clima quente e a posição geográfica, acrescidos da presença das pessoas doentes nas ruas como leprosos, loucos e mendigos, eram fatores de preocupação para os médicos, que consideravam higiênico eliminar essas “sujeiras e imundices” causadoras de mais doenças, fato que, segundo Antunes (2007), provoca a elaboração de propostas com finalidades de higienização. Nessa direção, a Medicina Social passa a se preocupar com “hospitais, cemitérios, quartéis, bordéis, prisões, fábricas e, de maneira especial, com as escolas, tema esse muito frequente nas teses de doutoramento” (Antunes, 2007, p. 28).

Até meados do século XIX não havia nenhuma forma de assistência aos doentes mentais, sendo que aqueles que andavam pelas ruas eram encarcerados em prisões ou presos nas celas das Santas Casas de Misericórdia. Esse fato, segundo Antunes (2007), provocou o desenvolvimento de um plano de intervenção social, desenvolvido pela Medicina Social, segundo o qual deveriam ser criados hospícios, na defesa de higienização e normalização da sociedade.

Nos últimos cinquenta anos da história do Brasil, a Psicologia passou a receber influência das teorias biológicas, pois os juristas, por meio da Criminologia, da Psiquiatria Forense, da Psicologia Judiciária, foram disseminando essa vertente para os atendimentos. Assim, um movimento de Higiene Mental no País¹⁹ começa a ser difundido, visto que os médicos passam a dar maior importância às Psicopatologias, enfatizando um movimento de aproximação entre médicos e educadores, a fim de promover estudos para a “difusão de princípios de Higiene Mental e a prática de instrumentos simplificados de diagnóstico, como os testes mentais” (Lourenço Filho, 2004, p. 73).

Nessa direção, encontra-se Pessotti (2004) ao mencionar a força que ganha a higiene mental no Brasil por meio das teses baianas de 1853, 1857 e 1888, no ano da abolição. As

¹⁹ O foco do nosso trabalho não está ligado à Higiene Mental, entretanto, para o aprofundamento do tema recomendamos a leitura de duas referências: WANDERBROOCK, D. J. (2009) A Educação sob medida: os testes psicológicos e o higienismo no Brasil (1914- 45). Maringá: EDUEM; BOARINI, M. L. (2003) (Org.). Higiene e raça como projetos: higienismo e eugenismo no Brasil. Maringá: EDUEM

mudanças na vida econômica, administrativa, política e social da sociedade nessa época histórica são crescentes cada vez mais, fato este que Lourenço Filho (2004) atribui o crescimento também de outras necessidades sociais, pois:

O movimento de industrialização fez deslocar grandes grupos da população rural para as cidades, gerando graves problemas de ajustamento; por outro lado, elevou a demanda de ensino por toda parte, em si mesmo, vindo a sentir delicadas questões de organização e administração. Os remédios da psicologia passaram a ser reclamados, com maior ou menor propriedade, ou mesmo sem ela (Filho, 2004, pp. 109-110).

Segundo a avaliação de Lourenço Filho (2004), todas as mudanças sociais contribuíram para a evolução orgânica da Psicologia, enquanto ensino e aplicações, provocando o surgimento de serviços especiais, a criação de órgãos de divulgação científica e desenvolvimento de pesquisas na área.

Nesse sentido, concordo com Antunes (2007) ao mencionar que as transformações históricas ocorridas na sociedade brasileira foram fundamentais para compreender como se deu todo o processo histórico da construção da ciência psicológica no Brasil. Há de se considerar ainda, que foi nessa sociedade que o pensamento psicológico se desenvolveu e que, embora tendo as influências do pensamento europeu, caminhou para o estabelecimento de sua autonomia.

Estou considerando, em consonância com a referida autora, que dentre os fatos históricos que ocorreram, alguns deles estão intrinsecamente ligados à educação e à sociedade, como, por exemplo, o fim da condição colonial, a criação de cursos superiores, a impressão dos livros, as instituições escolares, a busca de uma identidade nacional, a preocupação com a saúde e educação e o incremento no processo de urbanização, os quais foram alguns dos problemas sociais que exigiram melhor compreensão na busca de intervenção eficaz. A esses fatores, Antunes (2007) ainda acrescenta a ideologia burguesa em uma formação social marcada por uma sociedade baseada na divisão social do trabalho, apontando para a especialização do conhecimento, com o foco na propriedade privada, sendo necessário assim compreender o homem nessa dimensão.

Yazlle (1997) reafirma a forte presença dos modelos biológicos e físicos de ciência predominantes na medicina. Segundo a autora, a preocupação predominante estava em criar laboratórios de psicologia para estudar aspectos do comportamento humano que explicassem

as patologias, desvios ou desajustes, não tendo um enfoque numa perspectiva mais global e contextualizada.

Criada no Rio de Janeiro em 1922, a Liga Brasileira de Higiene Mental, foi, segundo Yazlle (1997), o primeiro órgão autônomo de Psicologia no Brasil, no entanto, a forte influência da medicina se manteve por longo tempo e intensificou-se após a Segunda Guerra Mundial, fato histórico que direcionou os olhares para a escola e as instituições de atendimento à infância no sentido de:

Prevenir desajustes e conduzir a comportamentos adaptados socialmente, em uma perspectiva diagnóstica, clínica e individualizante, evidentemente utilizando-se do instrumental psicológico desenvolvido anteriormente e aperfeiçoado a partir das técnicas psicanalíticas e dos conceitos de psicopatologia introduzidos pela psiquiatria (Yazlle, 1997, p. 23).

De acordo com Yazlle (1997), a psicanálise contribuiu para ampliar a compreensão dos desajustes emocionais e a forma como os recursos terapêuticos poderiam ser empregados. No entanto, o estudo das doenças emocionais era baseado nos padrões da normalidade e adaptação de uma sociedade aristocrática, rural, que estava entrando na fase de industrialização com propostas de um projeto social de modernização. Nesse sentido, a autora defende que as preocupações dos psicólogos e educadores com as questões escolares não se limitavam apenas às dificuldades de aprendizagem, mas isso se estendia também às perturbações emocionais.

Yazlle (1997) menciona que o Movimento de Higiene Mental popularizou a psicologia aplicada²⁰ à educação, pois muitos foram os manuais escritos para pais, professores e pediatras, procurando orientá-los quanto aos conceitos psicológicos. Nesse sentido, a forte influência da especialidade clínica e educacional por meio da psicanálise ganhou força, visto que o modelo médico de atuação, baseado em diagnóstico e prescrição, com ênfase no atendimento individual foi a forma de atuação adotada.

Os trabalhos desenvolvidos pelos médicos no Laboratório de Pedagogia Experimental ligados à educação tiveram a ênfase na abordagem de desvio de conduta, processos cognitivos, perceptivos e sensoriais. Nesse sentido, Yazlle (1997) afirma que ao constatar a forte influência dos trabalhos experimentais na utilização dos testes psicométricos

²⁰ A autora cita os trabalhos no Instituto de Hygiene de São Paulo, a partir de 1926, que resultaram o Serviço de Inspeção Médico-Escolar e deu origem ao Serviço de Saúde Escolar em 1938, posteriormente a Seção de Higiene Mental, coordenada por Dr. Durval Marcondes (Yazlle, 1997, p. 24).

e psicofísicos acentua-se cada vez mais essa forma de conduta, pois quantificar, mensurar e controlar garante o status científico que a Psicologia construiu ao longo da sua história.

Até o momento, pontuo as contribuições da medicina para a construção histórica nas formas de atuação na psicologia, bem como a sua ligação com a educação enquanto campo de ação. A partir de então, passo a discorrer sobre a influência desse pensamento de ação médica na educação e na forma de atuação, pautada em uma razão psicométrica.

1.2. A influência da psicometria na Educação e na Psicologia

Foi Francis Galton²¹ que, na metade do século XIX, iniciou a aplicação de testes na educação, marcando, assim, as contribuições da psicometria na esfera educacional e levando as instituições de ensino a realizar anotações sistemáticas de seus alunos, além disso, mais tarde, trouxe, também, esse conhecimento para a Psicologia. Segundo Anastasi (1977, p. 9), Galton “[...] foi o pioneiro nos métodos da escala de avaliação e do questionário, assim como no emprego da técnica de associação livre”, por considerar que desenvolveu diversos testes em seu laboratório.

Em consonância com a referida autora, Patto (1984) afirma que a origem dos livros-texto em Psicologia Escolar encontra-se nos trabalhos de Galton, expressamente interessado na mensuração das diferenças individuais por meio da seleção dos mais capazes. Patto (1984) remete à criação de Galton os instrumentos de medida de inteligência e de personalidade, compostos por baterias, testes e escalas, utilizados ao longo da história pelos psicólogos como o principal instrumento de trabalho.

²¹ **Francis Galton** Nascido em Birmingham, Inglaterra, em 16 de fevereiro de 1822, foi um explorador e antropólogo conhecido por seus estudos em eugenia e inteligência humana. Como uma criança, Galton rejeitou os métodos convencionais de ensino e começou a estudar medicina em sua adolescência. Ele logo abraçou uma paixão por viagens, com a ajuda de uma fortuna suficiente que lhe restava de seu pai. Galton pesquisou as implicações da teoria da evolução de Darwin, com foco no gênio humano e acasalamento seletivo, passou grande parte de sua vida dedicada à investigação e inquéritos críticos em várias áreas diferentes, desde a exploração até a eugenia para resistir a impressões digitais. Em tenra idade, ele começou a mostrar uma grande promessa intelectual. Fortemente influenciado por Charles Darwin's *A Origem das Espécies* (1859), Galton desenvolveu suas próprias teorias sobre traços herdados, estudando gêmeos idênticos e trabalhando no primeiro teste de inteligência. O leitor interessado pode encontrar a biografia completa em <http://www.biography.com/people/francis-galton-9305647#synopsis>

Em 1905, na França, Binet²² e Simon²³ desenvolveram a primeira escala métrica de inteligência infantil, fato que, segundo Patto (1984), concede à Binet a atribuição de fundador da psicologia experimental francesa, juntamente com Ribot, um alemão que difundiu e

²² **Alfred Binet**. (Nice, 1857 - Paris, 1911) pedagogo e psicólogo francês, cujo trabalho levou à psicologia experimental e tornou-se um instrumento fundamental para o desenvolvimento educacional. Ele começou a estudar Direito, mas foi atraído pelas obras de hipnose do compatriota Jean-Martin Charcot, ele deixou uma carreira jurídica e dedicou-se, a partir de 1878, os estudos médico-científicos no hospital da Salpêtrière Paris, onde permaneceu até 1891. Quatro anos depois, foi nomeado diretor do laboratório de psicofisiologia na Sorbonne, cargo que ocupou o resto de sua vida. Em 1895 ele fundou a *L'Année Psychologique*, primeira revista francesa dedicada à psicologia. As tentativas do psicólogo Inglês Sir **Francis Galton** para gravar as diferenças individuais por meio de testes padronizados levou Alfred Binet a adaptar o seu sistema para estudar a psicologia dos artistas, matemáticos eminentes e jogadores de xadrez, constantemente com base na evidência, tais como a observação do tipo físico, caligrafia e outros recursos. Em 1903 ele publicou *O estudo experimental da inteligência*, estudo comparativo das personalidades de suas duas filhas, que abriu o caminho para a psicologia diferencial. Entre 1905 e 1911, em parceria com Theodore Simon, desenvolveu uma escala (chamada de Binet-Simon) para medir a inteligência das crianças, em que ele introduziu o conceito de idade mental, isso foi base de todos os testes de inteligência subsequentes. Na *escala métrica de inteligência*, publicada em 1905 em conjunto com o governo Théodore Simon, introduziu uma série de testes de dificuldade crescente, adequadas à capacidade de resposta para a idade. O objetivo do governo francês era ter um mecanismo para detectar aquelas crianças que não poderiam seguir o ritmo regular da escola. Testes de Binet e questionários compostos Simon eram diferentes questões relacionadas ao raciocínio e resolução de problemas. Assumindo que a aptidão mental é uma capacidade geral e unidade, os autores introduziram o conceito de "idade mental" que significa que todas as crianças se desenvolvem intelectualmente na mesma direção, mas não no mesmo ritmo, se uma criança produz menos do que da mesma idade, é porque seu desenvolvimento mental ainda corresponde a uma criança menor. Binet e Simon nunca afirmaram que tais diferenças de desempenho foram devido a inferioridade genética, ou acredita-se medir a inteligência inata. Suspeitando da importância do ambiente no desenvolvimento intelectual das crianças, Binet queria que o questionário fosse usado para melhorar as chances de o mais para trás através de classes especiais, para não rotular ou limitar suas oportunidades. Os resultados do ensaio são expressos em termos de 'QI', o qual é obtido através da divisão da "idade mental", derivado a partir dos resultados do teste, a idade cronológica da criança, multiplicado por uma centena. Em 1908 Binet publicou uma revisão do teste para modificar alguns itens do questionário e novas revisões iriam suceder em anos posteriores. O leitor interessado na biografia do autor poderá acessar www.biografiasyvidas.com/biografia/b/binet.htm

²³ **Théodore Simon** Theodore Simon nasceu na cidade de Borgonha, em França, em Julho de 1872. Durante grande parte da sua infância, foi admirador do trabalho de Alfred Binet, lendo constantemente os seus livros. Ao longo de toda a sua vida, mostrou interesse pela psicologia. Em 1899, iniciou o seu estágio num asilo, em Perray-Vaucluse, no qual iniciou a sua obra sobre crianças diferentes. O trabalho chamou a atenção do seu ídolo, que estudava a relação entre o crescimento físico e o desenvolvimento intelectual do ser humano. Entre 1901 e 1905, Simon foi trabalhando em diversos hospitais de Sainte-Anne de Dury-le-Amiens. Este último ano é aquele no qual Binet e Simon publicam a famosa Escala de Binet-Simon, o primeiro método de avaliação de inteligência. A partir desta época, Simon continua a utilizar imoderada e abusivamente o dispositivo, o que prejudicaria o verdadeiro objetivo deste. De 1905 a 1920 Theodore Simon trabalha como psiquiatra – chefe, no Hospital de St. Yon. Em 1920 volta a médico – director de Perray – Vaucluse e no qual permanece durante 10 anos. Entre os anos de 1912 e 1960, este psiquiatra manteve-se como editor do Boletim da Société Alfred Binet, tendo morrido de causas naturais, em 1961. Escala de Binet – Simon era usada para identificar estudantes que pudessem precisar de auxílio extra para a aprendizagem escolar. Os autores desta, Alfred Binet e Theodore Simon, arrogavam que os baixos resultados indicavam uma necessidade para uma maior intervenção dos professores no ensino destes alunos e não que lhes faltasse habilidade de aprendizagem. Ainda hoje, existem autores que defendem esta ideia. No seu artigo *New Methods for the Diagnosis of the Intellectual Level of Subnormals*, Binet relata: “Esta escala não pretende medir a inteligência, porque qualidades intelectuais não são sobreponíveis, e, portanto, não pode ser medido como superfícies lineares, são, pelo contrário, uma classificação, uma hierarquia entre as diversas inteligências, e para as necessidades da prática, esta classificação é equivalente a uma medida.” <https://sites.google.com/site/psicologiadaeducacaofadeup/historia/theodore-simon>

divulgou as ideias e métodos desenvolvidos na Alemanha por meio de sua *Psychologie allemande contemporaine*, em 1879, com uma formação essencialmente experimental.

Segundo Anastasi (1977), Binet e seus colaboradores desenvolveram pesquisas por muitos anos a fim de encontrar formas de medir a inteligência e até mesmo traços físicos e caligrafia. Yazlle (1997), por sua vez, menciona que, a pedido do governo francês, Binet e Simon criaram um instrumento para detectar crianças que necessitassem de educação especializada. Diante dos resultados positivos em suas pesquisas, Binet se convence de que a melhor solução seria mesmo essa forma de mensuração direta.

Para Patto (1984), Binet não podia supor que suas bases sobre os estudos da inteligência estavam lançando procedimentos que seriam usados como principal atividade dos Psicólogos durante todo o século: “*classificar*”²⁴ os indivíduos, sobretudo crianças em idade pré-escolar e escolar primária, num outro sentido do termo classificação: para justificar sua distribuição em *classes sociais*” (Patto, 1984, p. 97).

Patto (1984) considera que a passagem de Binet do laboratório experimental em Sobornne para o laboratório de Psicologia experimental, anexo à escola primária, foi o passo decisivo para a constituição do *primeiro método da psicologia escolar, a psicometria*²⁵, convergindo com o espírito da psicologia da época que era o de classificar. Para essa defesa, a autora se baseia no fato de que Binet desenvolveu uma escala de inteligência a partir de observações realizadas com suas duas filhas com o objetivo de classificá-las quanto à sua capacidade mental. Assim, Patto (1984) afirma que é dessa forma que Binet marca “o início efetivo dos programas de mensuração da capacidade intelectual em populações escolares, que assumiriam grandes proporções nos Estados Unidos, durante as três décadas seguintes” (Patto, 1984, Pg. 97-98).

Foi com o trabalho proeminente desenvolvido por Cattell²⁶ que a psicologia experimental se fundiu com a aplicação dos testes, isso, segundo Anastasi (1977), intensificou

²⁴ *Grifo da autora*

²⁵ *Grifo nosso*

²⁶ **James McKeen Cattell** Nascido em Easton, Pensilvania em 1860, foi um funcionalista da Psicologia americana representada em sua vida, promovendo abordagens de práticas em estudo com processos mentais, sua Psicologia concentrava nas capacidades humanas no conteúdo da consciência. Cattell interessou-se pela Psicologia em virtude das próprias experiências com as drogas. Ele experimentou várias substâncias, como o haxixe, a morfina, o ópio, a cafeína, o cigarro e o chocolate e descobriu interesse tanto pessoais como profissionais e documentou em uma revista os efeitos das drogas no funcionamento cognitivo. Reconheceu a importância da Psicologia, observou seu próprio comportamento e estado mental com

o interesse do psicólogo pela mensuração das diferenças individuais, segundo contato que teve com Galton em 1888, ao lecionar em Cambridge. Segundo Anastasi (1977), Cattell desenvolveu sua tese de doutorado sobre as diferenças individuais no tempo de reação, embora Wundt se mostrasse contrário ao tema.

Patto (1984) afirma que Cattell desenvolveu uma considerável influência sobre os Psicólogos voltados para a psicometria, inclusive para o desenvolvimento das escalas de Binet, e não demorou muito para que os testes estivessem nas escolas, “[...] servindo às finalidades de explicar a existência de bons e maus alunos, de dividir as crianças em normais e deficientes” (p. 98). A autora informa que os testes de Binet não permitiam o cálculo de “Idade Mental”, entretanto foram inovados mais tarde, 1912, por C. M. Terman, permitindo assim o cálculo do Quociente Intelectual (QI), “[...] a medida das aptidões humanas que mais sucesso fez na história da psicologia” (Patto, 1984, p. 98).

O momento histórico que a sociedade capitalista estava vivendo foi propício para o sucesso do Quociente Intelectual desenvolvido por Terman²⁷ que, segundo Patto (1984), realizou concretamente a quantificação com o critério numérico, objetivo e com a possibilidade de classificar as pessoas. Assim, de acordo com a autora, a psicologia americana procurou, com os mesmos fins práticos, classificar, selecionar, prever a adaptabilidade ou o

grande interesse. Cattell começou a lecionar a Psicologia e estudou com Wundt na Alemanha. Após obter o doutorado, Cattell retornou aos Estados Unidos para lecionar a Psicologia na Bryn Marwr College e na University of Pennsylvania. Tornou-se um dos primeiros psicólogos americanos a destacar a quantificação, a classificação e a graduação e foi primeiro psicólogo a ensinar a análise estática dos resultados experimentais. O rápido crescimento da estática ofereceu aos psicólogos exatamente o tipo de instrumento quantitativo como que sonhavam para sustentar a credibilidade científica. Além da estatística, Cattell interessou-se também pelo trabalho de Galton sobre a eugenia. Cattell foi o primeiro professor de psicologia nos Estados Unidos na University of Pennsylvania e editor de revistas e publicações científicas. Cattell empregou a expressão teste mentais e, durante o período em que trabalhou na University of Pennsylvania, administrou vários testes a seus alunos. Os tipos de testes eram para medir a amplitude e a variabilidade da capacidade humana e lidavam com as medidas sensório-motoras, os testes de inteligências usam medições mais complexas de habilidade mental. Seu trabalho a respeito dos testes mentais reforçou o movimento funcionalista na Psicologia americana. Cattell realizou uma das suas ambições: promover a Psicologia aplicada como um negócio. Cattell faleceu em janeiro de 1944. In: <http://psicologiaiesgo.blogspot.com.br/2010/11/james-mckeen-cattell-1860-1944.html>

²⁷ **Lewis Madison Terman (1877-1956).** Psicólogo experimental norte-americano publicou uma nova versão do teste Binte-Simon, que passou ser designada como Escala Stanford-Binet. A classificação proposta por Lewis Terman era a seguinte: QI acima de 140: Genialidade; 121 - 140: Inteligência muito acima da média; 110 - 120: Inteligência acima da média; 90 - 109: Inteligência normal (ou média); 80 - 89: Embotamento; 70 - 79: Limítrofe; 50 - 69: Cretino. Professor de psicologia na Universidade de Stanford, Stanford-Binet introduziu os testes de inteligência e testes de Terman Grupo no Exército dos Estados Unidos. Sua obra mais importante é *a medição da Inteligência* (1916). www.biografiasyvidas.com/biografia/t/terman.htm

potencial de desajustamento dos indivíduos às diversas funções, procurando explicar o sucesso e o insucesso escolar, garantindo a crença e o mito da igualdade de oportunidades.

Nessa direção, se observar quais autores estiveram envolvidos inicialmente na psicologia escolar, como Galton, Stanley Hall²⁸, Cattell, Goddard²⁹, A. Kuhlmann, Terman, Gesell³⁰, citados por Patto (1984, p. 99), fica fácil compreender e concordar com a autora, quando defende que a entrada dos testes psicológicos na história da Psicologia se deu “pela porta do predeterminismo”, visto a clareza com que Binet define inteligência, considerando-a [...] como uma dimensão geneticamente determinada da capacidade funcional humana e, portanto, como um atributo essencialmente fixo” (Hunt, *apud* Patto, 1984, p. 99).

²⁸ **Granville Stanley Hall** Psicólogo e educador norte-americano. Granville Stanley Hall (1844-1924) nasceu em Ashfield, no estado de Massachusetts. Em 1867, formou-se no Williams College e, depois, interessado em Teologia e Filosofia, estudou no Seminário de União Teológica. Posteriormente, influenciado pela obra de Wilhelm Wundt, dedicou-se à psicologia e, em 1878, obteve o seu doutoramento, sob a orientação de William James, pela Universidade de Harvard, tornando-se no primeiro doutorado em psicologia do país. Em seguida, realizou um estágio de psicologia no laboratório do psicólogo Wundt, em Leipzig, na Alemanha. Stanley Hall foi pioneiro, nos Estados Unidos, no estudo do desenvolvimento da criança e da psicologia educacional. Influenciado pela teoria da evolução de Darwin, procurou analisar o desenvolvimento da criança (ontogénese), a partir do desenvolvimento da espécie (filogénese), a fim de compreender o comportamento hereditário, mas a subjetividade desses estudos tornaram a sua validação impossível. Nas suas investigações, debruçou-se também sobre os problemas da criança e do adolescente em três aspectos: conflitos com os pais, perturbações de humores, comportamentos de risco. In: <https://sites.google.com/site/psicologiadadaeducacaofadeup/historia/g-stanley-hall>

²⁹ **Henry Herbert Goddard** (14 de agosto de 1866- 18 de junho de 1957) Educação: BA, Haverford College, Pensilvânia (1887); Mestrado em Matemática, Haverford College (1889); Ph.D. em Psicologia, Universidade Clark, de Worcester, Massachusetts (1899). Foi influenciado por Galton. **Maiores contribuições:** Traduziu a escala de inteligência Binet-Simon em Inglês (1908) e distribuiu 22 mil cópias da escala de Binet traduzidas e 88.000 blanks resposta nos Estados Unidos (1908-1915). Estabeleceu o primeiro laboratório para o estudo psicológico de pessoas com retardo mental (1910). Ajudou a elaborar a primeira lei americana de obrigatoriedade de educação especial (1911). Fortemente argumentou a posição hereditariedade. **Definição de Inteligência:** "... A nossa tese é que o chefe determinante da conduta humana é um processo mental unitária que chamamos de inteligência: a de que este processo é condicionado por um mecanismo nervoso que é inato: a de que o grau de eficiência a ser atingido por esse mecanismo nervoso e o conseqüente grau de inteligência ou nível mental de cada indivíduo é determinado pelo tipo de cromossomos que vêm junto com a união das células germinativas: Isso é muito pouco afetado por quaisquer influências posteriores, exceto tais acidentes graves como pode destruir parte do mecanismo" (Goddard, 1920, p. 1). In: www.indiana.edu/~intell/goddard.shtml

³⁰ **Arnold Lucius Gesell** - (Alma de 1880 - New Haven, 1961) American Psychologist. Depois de se formar pela Universidade de Clark, em 1906, onde estudou sob a influência de Stanley Hall, foi por vários anos o professor de escola pública. Mais tarde, dedicou-se ao estudo do desenvolvimento da criança e para este fim, em 1911, fundou a Clínica de Yale de Desenvolvimento Infantil, que dirigiu até 1948. Ele, então, trabalhou na Harvard Clínica Pediátrica enquanto o Instituto Gesell. Intensamente dedicado ao estudo da criança tem trabalho clínico simultâneo com a observação científica. Seus trabalhos mais difíceis têm a ver com o comportamento das crianças até a idade de cinco anos (*os primeiros cinco anos* , 1940). Em vez disso, os estudos de crianças mais velhas tendem a ser menos sistemática e com base em um número de indivíduos estudados menor (*crianças dos 5 aos 10 anos* , 1945). Ele cria uma escala métrica para a avaliação do desenvolvimento nos primeiros anos de vida (deve *Horários Gesell de Desenvolvimento*). In: <http://www.biografiasyvidas.com/biografia/g/gesell.htm>

Desta forma, Patto (1984) analisa que os pressupostos que embasam os testes estão ligados às noções ideológicas, considerando que o indivíduo inteligente seria aquele capaz de realizar rapidamente uma tarefa proposta, adaptando-se bem a uma nova situação imposta pelo meio social, sendo que, aquele indivíduo com dificuldades em se adaptar a este meio, de acordo com a teoria de Terman, seria o indivíduo de baixo QI, por considerar que a sua capacidade de avaliação e julgamento estariam classificados em nível inferior. Segundo as análises da referida autora, os testes e as técnicas estariam, dessa forma, a serviço do sistema social que, dependendo dos seus interesses, promoveria a reintegração ou a segregação dessas pessoas.

Diante da história da Psicologia, a autora se posiciona de forma coerente quando afirma que a primeira função desempenhada pelos psicólogos junto aos sistemas de ensino “[...] foi a de medir habilidades e classificar crianças quanto à capacidade de aprender e de progredir pelos vários graus escolares” (Patto, 1984, p. 99). A autora menciona que outros historiadores da psicologia aplicada também se posicionaram sobre essa afirmação positivamente e retoma algumas atividades desempenhadas pelos profissionais nos diversos contextos, como:

Anastasi (1972) e Reger (1981), por exemplo, procedendo a uma análise dos vários papéis que o psicólogo tem desempenhado nos estabelecimentos de ensino, apontam a simples aplicação de testes de inteligência e de prontidão para a aprendizagem ou a realização de diagnósticos como a atividade mais freqüente no início da década de sessenta. Num outro nível, mais sofisticado, encontram psicólogos que fazem terapia na escola, além da avaliação psicológica por meio de testes. Finalmente, num terceiro nível, localizam os que se dedicam a programas preventivos, atuando junto a professores, pais e administradores, guiados, como veremos, por uma concepção adaptacionista de saúde mental. Não raramente, conceitos psicanalíticos traduzidos em termos aceitáveis pelo sistema norteiam a ação do psicólogo voltado para a promoção da higiene mental infantil (Patto, 1984, p. 100).

Bunchaft e Cavas (2002) concordam que muitas críticas vêm se direcionando à psicologia pelo caráter quantitativo, mas consideram que esse aspecto é indispensável à ciência e relembram as pesquisas de Esquirol, Seguin, Galton, Cattell, Binet.

Segundo Bunchaft e Cavas (2002), diante da I Grande Guerra (1917) surge a necessidade de classificar rapidamente o nível intelectual dos recrutas americanos, sendo assim desenvolvido o primeiro teste coletivo de inteligência. No período da II Guerra Mundial, os testes elaborados se mostraram insuficientes, criou-se então, nesta nova condição social, uma nova necessidade: elaborar baterias de aptidões que dessem conta de medir várias

funções. Segundo Bunchaft e Cavas (2002), Spearman e Thurstone ficaram como representantes.

De acordo com Bunchaft e Cavas (2002), a objetividade é mencionada como uma característica que, associada à medição, possibilita a verificação de um dado por vários pesquisadores, facilitando a comunicação, levando à difusão do conhecimento e à acumulação de resultados, por isso consideram a objetividade como uma das vantagens da medição nas ciências humanas. Partem da ideia de que, os instrumentos de medida devem fornecer medidas confiáveis e realmente medir aquilo a que se propõem, por isso:

Os resultados obtidos por meio do instrumento de medida devem ser, portanto, reproduzíveis e significativos. Assim, quanto à fidedignidade, temos o mesmo instrumento, aplicado no mesmo grupo, em ocasiões iguais ou diferentes, possibilitando uma avaliação de até que ponto podemos confiar nos resultados obtidos (Bunchaft e Cavas, 2002, p. 69).

Os autores expressam que, em se tratando de variáveis psicológicas, a validade de um instrumento é mais complexa, pois não se pode determinar uma validade geral, visto que a validade é relativa, considerando o tipo de decisão e o uso específico apropriado para sua utilização. Assim, de acordo com Bunchaft e Cavas (2002, p. 70) “o teste deve ser validado na situação específica em que vai ser utilizado”. Nesse sentido, penso que, historicamente, os testes foram instrumentos de pesquisa numa construção histórica da Psicologia enquanto ciência, mas, ao avaliar os pressupostos que embasam o seu uso nos posicionamos buscando outras formas, são consideradas a nosso ver mais amplas para conduzir um tipo de avaliação que é vista interventiva nas dificuldades.

Na década de 1930, alguns pedagogos se dispõem a desenvolver uma nova educação, promovendo uma revolução educacional. De 1927 a 1930, Lourenço Filho promove mudanças em seu pensamento na Psicologia passando de uma Psicologia da Consciência para a Psicologia do Comportamento que, segundo Pessotti (2004), é “mais condizente com o que lhe mostravam os testes” (p. 130).

Em 1931, Lourenço Filho assume a direção da educação na cidade de São Paulo, organizando classes escolares por meio de testes, com base no referencial behaviorista que, segundo Pessotti (2004), aconteceu quase ao mesmo tempo na Psicologia, quando Skinner elabora o condicionamento operante sob a influência de Pavlov e Watson.

Em 1932, a professora Noemi Silveira Rudolfer, discípula de Thorndike, assume o lugar de Lourenço Filho em São Paulo e teve uma influência considerável no campo da Psicologia Educacional, aproximando-se da Gestalt dando mais atenção “ao desenvolvimento da personalidade infantil e às técnicas projetivas do que propriamente ao tema da aprendizagem e aos testes de inteligência, encaminhando-se decididamente para a Psicologia Clínica e a Psicanálise” (Castilho e Cabral, 2004, p. 57). Ainda em São Paulo, a Psicologia contou com a contribuição de Lourdes Campos Viegas, Virginia L. Bicudo e Cecília C. Silva.

Segundo Castilho e Cabral (2004), no Rio de Janeiro, destacam-se Heloísa Marinho e Ofélia Boisson Cardoso. No Rio Grande do Sul estavam Graciema Pacheco, Ida Silveira e Eloah Brodt Ribeiro. Na Bahia, Simone Araujo Bensabath foi assistente de Isaías Alves e no Recife, Anita Paes Barreto foi discípula de U. Pernambucano, Sílvio Rabelo, João de Souza Ferraz, Theobaldo Miranda Santos, Mira y Lopez e tiveram suas influências teóricas vindas da Psicologia alemã de Dilthey, Spranger e dos gestaltistas, da Psicanálise, de K. Bühler, Piaget, Ribot, Claparède, James, Dewey, Watson, Pavlov, Stern, Gesell e Amatruda.

Para Castilho e Cabral (2004), o ensino da Psicologia esteve inicialmente orientado para as questões práticas a fim de adquirir experiência no emprego em serviços estatais e paraestatais e não com fins de pesquisa. Dessa forma, a psicometria também atingiu a indústria e o comércio, através do Instituto de Seleção e Orientação Profissional (ISOP) da Fundação Getúlio Vargas, fundado em 1947 no Rio de Janeiro, com o objetivo de formar psicotécnicos para este contexto comercial.

Outro interesse pelo qual a Psicologia se direcionou foi para as questões da personalidade, no sentido do seu ajustamento na família, na escola e no trabalho. Por isso, os estudos da personalidade são os que despertam maior interesse, embora nem sempre sejam corretamente empregados, pois, para Castilho e Cabral (2004), esse interesse pragmático imediato para o uso dos critérios tipológicos não deixa espaço para os problemas teóricos da Psicologia.

Com relação à compreensão do desenvolvimento intelectual e à forma como conduzir e analisar as situações de aprendizagem, o autor em destaque é Piaget (1956) que definiu a inteligência se constituindo em “um estado de equilíbrio para o qual tendem todas as adaptações sucessivas de ordem senso-motora e cognitiva, bem como todas as permutas assimiladoras e acomodadoras entre o organismo e o meio” (Piaget, 1956, p. 32).

Para Medeiros (1999), a inteligência, bem como sua adaptação e crescimento, sempre foi ambição constante entre os pesquisadores. Desde o início do século XX, as escalas mentais e o QI tradicional permaneceram como instrumentos para detectar os “bem-dotados” e “portadores de deficiência mental”³¹ identificando os aspectos envolvidos no sucesso e insucesso escolar. Entretanto, para a autora, paralelamente a esta perspectiva, novas proposições acerca da inteligência começam a surgir e novas investigações surgem enfatizando outros aspectos.

Medeiros (1999) afirma que nesse momento o enfoque se direciona para os fatores específicos da inteligência, deixando o enfoque anterior da capacidade geral em segundo plano. Essa nova proposta e conceituação do desenvolvimento intelectual surge com o biólogo suíço Jean Piaget, na primeira metade do século XX, e teve um grande impacto na Psicologia e na Pedagogia. Nesse contexto, a autora menciona que a metodologia de Piaget consistia em:

Partindo da observação das conversas e brincadeiras de seus três filhos pequenos com alguns companheiros, dedicara-se a investigar a evolução do pensamento e da linguagem na infância, empregando um novo método de estudos (clínico), desinteressado de massa de dados e estatísticas. Com base na análise de perguntas feitas pelas próprias crianças e de suas explicações espontâneas, passou a propor-lhes pequenos problemas – sobre espaços, números, volumes, causas, etc.- acompanhando de perto a sua maneira de pensar, enquanto buscavam respondê-los. Acreditava que estudos como estes – de como as crianças vão evoluindo até chegar a pensar logicamente – poderiam aclarar a formação do conhecimento (Medeiros, 1999, p. 69).

Pautados no enfoque da concepção genético-cognitiva da aprendizagem, Coll e Martí (2004) apresentam Piaget como o representante máximo dessa abordagem, pois, segundo os autores, “Piaget recorre à psicologia, em vez de limitar-se a utilizar os métodos históricos, analíticos, especulativos e formalizantes como faz a maioria dos epistemólogos” (Coll e Martí, 2004, p.45). Os autores afirmam que a formulação da teoria psicogenética se iniciou por volta de 1920, quando Piaget constata que as teorias já existentes não possuíam elementos suficientes para fundamentar uma epistemologia sólida, iniciando assim, a elaboração de uma teoria que pudesse vir a cumprir essa função.

De acordo com Coll e Martí (2004) a teoria piagetiana parte do princípio de que o conhecimento muda e evolui, portanto é visto como um processo que engloba desde estados de menor conhecimento a estados de conhecimentos mais avançados. Nessa direção, Coll e

³¹ Termos da autora.

Martí (2004) defendem que o que caracteriza a epistemologia genética é o estudo dessa evolução do conhecimento enfocando aspectos históricos e culturais. Portanto, a aprendizagem³² se dá pela passagem de um estado de menor conhecimento para um estado de conhecimento mais avançado, estabelecendo uma íntima relação e conexão entre o desenvolvimento cognitivo.

Com relação à aprendizagem, Gagné (1973, p. 3) defende que “a aprendizagem é uma modificação na disposição ou na capacidade do homem, modificação essa que pode ser retirada e que não pode ser simplesmente atribuída ao processo de crescimento”. Segundo o referido autor, essa modificação deve se manter durante algum tempo e ser diferente da modificação ocorrida pelo crescimento, como altura, desenvolvimento de músculos etc.

Segundo Piaget (1978) “o desenvolvimento da criança é um processo temporal por excelência” (p. 211), portanto o tempo tem um papel necessário nesse círculo vital, sendo a característica temporal de fundamental importância. O autor explica que a espécie humana é a que precisa de mais tempo para o desenvolvimento biológico e psicológico na infância, comparada a outras espécies, visto que tem muito mais coisas para aprender, e inclui neste patamar de importância, o ritmo biológico.

Piaget (1978) distingue no desenvolvimento intelectual da criança dois aspectos fundamentais: o aspecto psico-social e o aspecto espontâneo. No aspecto psico-social, o autor inclui todas as experiências vividas pela criança em seu mundo exterior, como a família, a escola, amigos etc. e no aspecto espontâneo, que denomina também de psicológico, define como sendo a inteligência da criança em si mesma, ou seja, o que ela aprende sozinha sem ser ensinado por alguém, o que segundo Piaget (1978) é o que demora mais e leva tempo. Assim, o enfoque do autor está em:

Logo, é sobre o aspecto espontâneo de inteligência que estudarei, sendo o único do qual falarei, porque sou psicólogo e não educador; e também, porque do ponto de vista da ação do tempo, é precisamente esse desenvolvimento espontâneo que constitui a condição preliminar evidente e necessária para o desenvolvimento escolar, por exemplo. (Piaget, 1978, p. 212).

Nesse sentido, para verificar o nível de desenvolvimento das crianças, Piaget (1978) realizou vários experimentos, na busca também de identificar por quais aspectos e conceitos

³² A definição de aprendizagem, segundo os pressupostos piagetianos, pode ser encontrada em Macedo, L. (1994, p. 131-132)

apresentados em cada idade seria possível definir em que fase a criança se encontra. O autor chega à conclusão de que a criança precisa desenvolver-se no seu tempo biológico para ter condições de responder a questões envolvendo quantidade de matéria, conservação da matéria, peso, volume. As crianças a que lhes foram apresentadas situações além do seu nível de desenvolvimento tiveram dificuldade em responder e utilizaram argumentos, que Piaget (1978, p. 213) definiu como: argumento da identidade, o argumento da reversibilidade e o argumento da compensação³³.

Segundo a teoria Piagetiana, todos esses conceitos fazem parte do rol de desenvolvimento intelectual a ser alcançado pela criança, desenvolvendo sua defesa na importância e na necessidade de cada fase do desenvolvimento ser respeitada, pois o desenvolvimento cognitivo se dá por “uma sucessão de estágios e subestágios caracterizados pela forma particular de como os esquemas – de ação ou conceituais – se organizam e se combinam entre si formando estruturas” (Coll e Martí, 2004, p. 46).

Segundo Piaget (1978), a evolução da linguagem e da percepção na criança se dá de forma diferente do domínio das operações lógico-matemáticas. O autor afirma que é uma honra apresentar as operações intelectuais a partir do quadro de estágios, o que seria impossível realizar no plano de domínio da percepção.

Nesse contexto, de acordo com Piaget (1978), no domínio das operações intelectuais, é possível observar as estruturas se formarem, os primeiros delineamentos e, por fim, a constituição das etapas de equilíbrio, que é considerada pelo autor como estável a ponto de não se modificar durante toda a vida do sujeito. “Estamos assim frente a um domínio privilegiado no seio do qual podemos assistir à formação de estruturas e seu acabamento, onde diferentes estruturas podem se suceder ou se integrar segundo combinações múltiplas” (Piaget, 1978, p. 235).

De acordo com Piaget (1978), para obter o domínio das operações intelectuais, é necessário o desenvolvimento de estágios, sendo necessária que “a ordem da sucessão das aquisições seja constante” (p. 235). Considerando que a cronologia é perfeitamente variável, o que importa é a sucessão, ou seja, se uma característica aparecer antes num certo grupo de pessoas e depois em outro momento em outro grupo, não se pode caracterizar esse processo

³³ Todos esses conceitos podem ser encontrados em PIAGET, J. (1978) *A epistemologia genética: Sabedoria e ilusões da filosofia; Problemas da psicologia genética*. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural

como estágios. Assim, de acordo com as defesas piagetianas, os estágios são caracterizados precisamente por sua ordem de sucessão fixa, pois:

Não são etapas às quais possamos determinar uma data cronológica constante. Pelo contrário, as idades podem variar de uma sociedade à outra, [...] mas a ordem de sucessão é constante. Ela é sempre a mesma, e isso por razões que acabamos de entrever, quer dizer que para atingir um certo estágio, é necessário ter passado por démarches preliminares. É necessário ter construído as pré-estruturas, as subestruturas preliminares que permitem progredirmos mais (Piaget, 1978, p. 215).

Dessa forma, as estruturas que se constroem em uma idade serão parte integrante da idade seguinte, por isso Piaget (1978) denomina essa característica de *caráter integrativo*. Para exemplificar, o autor explica que um elemento constituído no nível sensório-motor fará parte integrante do nível pré-operatório e, assim por diante, as operações concretas se incluirão nas operações formais.

A característica de *estrutura em conjunto* defendida por Piaget (1978) pressupõe que é possível realizar uma multiplicidade de operações distintas sem que elas tenham grau de parentesco visível. “Esta é a vantagem da noção de estruturas: quando elas são complexas, elas permitem reduzir a uma unidade superior uma série de esquemas operatórios sem elos aparentes entre eles” (Piaget, 1978, p. 236). O referido autor defende, ainda, que outra característica fundamental é o nível de *preparação* e, por outro lado, o nível de *acabamento*, onde o estágio de preparação se dá em uma determinada idade e o acabamento seria a etapa de equilíbrio final. Assim, a sucessão de estágios implica *processos de formação* ou de gênese e as *formas de equilíbrio finais*, nas quais se prepara para a aquisição próxima e organiza a estrutura de conjunto. Pautado em todos esses elementos e características fundamentais, Piaget (1978) divide o desenvolvimento intelectual da criança em três grandes períodos³⁴:

³⁴ Optei por desenvolver este conteúdo de Piaget por considerar que sua teoria é uma construção histórica que marca a área da Psicologia do Desenvolvimento e que por muito tempo esteve e ainda está nos currículos dos cursos de Psicologia. No entanto, diante da proposta de Avaliação Psicológica a qual esta tese se propõe apresentar, pautada na Psicologia Histórico-Cultural e fundamentada nos pressupostos vigotskianos, observei a diferença epistemológica. Em alguns momentos deparei-me com artigos que buscam as semelhanças entre esses pesquisadores, fato que nesta tese fica claro não existir. **Mais adiante, no capítulo de análise, um aspecto importante a ser observado é a visão de ensino-aprendizagem da professora, que se coloca numa visão biologicizante ou naturalizante, partindo da ideia de que as incapacidades de aprendizagem estão em um nível individual e que, portanto, essas crianças não estão na fase adequada para aprender certos conteúdos, portanto não têm condições de aprender. Assim, ressalto a importância de apresentar esses conteúdos piagetianos para compreender melhor essa visão e, por fim, comparar com os pressupostos que defendo estar ancorados, visto que o movimento de apropriação do conhecimento pelo homem pode levar ao desenvolvimento de suas potencialidades.** Assim, coaduno com as defesas de Vigotski (2000) em que a aprendizagem promove desenvolvimento, pois declara que: “[...] a aprendizagem está à frente do desenvolvimento” (p. 324).

O primeiro período denominado pelo autor é o *período*³⁵ da *inteligência sensório-motor*: Esse período vai do nascimento da criança ao aparecimento da linguagem, ou seja, aproximadamente os dois primeiros anos de vida. Piaget (1978, p. 237-238) subdivide este período em seis estágios³⁶, a saber:

[...] exercícios reflexos; primeiros hábitos; coordenação da visão e da preensão e começo das reações circulares; coordenação dos esquemas secundários; diferenciação dos esquemas de ação por reação circular “terciária” e descoberta de meios novos; começo da interiorização dos esquemas e solução de alguns problemas com parada da ação e compreensão brusca.

Com relação a esse período, Piaget (1978) afirma que não existe pensamento antes da linguagem, mas existe uma inteligência que antecede a linguagem. Vejamos as definições que o autor propõe:

A inteligência é a solução de um problema novo para o indivíduo, é a coordenação dos meios para atingir um certo fim, que não é acessível de maneira imediata; enquanto o pensamento é a inteligência interiorizada e se apoiando não mais sobre a ação direta, mas sobre um simbolismo, sobre a evocação simbólica pela linguagem, pelas imagens mentais etc., que permitem representar o que a inteligência sensório-motora, pelo contrário, vai apreender diretamente (Piaget, 1978, p. 216).

O segundo período é o *subperíodo das representações pré-operatórias*, segundo o qual a função simbólica começa a se desenvolver e a criança adquire “a capacidade de representar alguma coisa por meio de outra coisa” (Piaget, 1978, p. 218).

Piaget (1978, p. 239) subdivide esse subperíodo em três estágios, sendo o primeiro estágio compreendido na idade de 02 a 04 anos, o qual o autor afirma ser o momento em que a criança inicia o processo da função simbólica e a “interiorização dos esquemas de ação e representações” (p. 239). Entretanto, a argumentação do autor quanto ao referido estágio é que não se tem acesso fácil aos processos de pensamento em crianças antes dos 04 anos, sendo este um fator negativo, no entanto, outros fatos positivos do estágio podem ser encontrados como:

³⁵ Piaget (1978, p. 237), em nota de rodapé, explica que designa “períodos” as grandes unidades e “estágios” depois de “subestágios” para descrever suas subdivisões.

³⁶ Para detalhes sobre as características de cada estágio, recomendamos a leitura de PIAGET, J. (1978) *A epistemologia genética: Sabedoria e ilusões da filosofia; Problemas da psicologia genética*. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural.

- 1) O aparecimento da função simbólica sob as diferentes formas: linguagem, jogo simbólico (ou de imaginação) em oposição aos jogos de exercício somente representados até então, imitação diferenciada e provavelmente começos da imagem mental concebida como imitação interiorizada; 2) Plano da representação nascente: dificuldades de aplicação ao espaço não próximo e ao tempo não presente dos esquemas de objeto, de espaço, de tempo e de causalidade já utilizados na ação efetiva (Piaget, 1978, p. 239).

O segundo estágio do subperíodo denominado pelo autor compreende de 04 a 05 anos e meio de idade, quando as primeiras estruturas representativas que surgem são a dualidade dos estados, que são pensados como configuração; e as transformações, que são assimilados a ações. Piaget (1978) afirma que o terceiro estágio do subperíodo se desenvolve de 05 anos e meio a 07-08 anos, quando as regulações representativas passam a ser articuladas, pois esta é a fase intermediária entre a não-conservação e a conservação. Ao atingir este subperíodo, a criança passa para o próximo, o das operações concretas.

O terceiro período é denominado por Piaget (1978) como o *subperíodo das operações concretas*, o qual, segundo a teoria, compreende as idades de 07-08- anos a 11-12 anos, “e que é caracterizada por uma série de estruturas em vias de acabamento que podemos estudar de perto e analisar sua forma” (Piaget, 1978, p. 239). Essa fase compreende as “classificações, seriações, correspondências termo a termo, correspondências simples ou seriais, as operações multiplicativas, grupos aditivos e multiplicativos, números inteiros e fracionários” (Piaget, 1978, p. 239-240).

Nesse período das operações concretas, Piaget (1978) faz uma subdivisão em inicialmente um estágio de operações simples e depois outro estágio de acabamento, em que a criança com 09-10 anos atinge o sistema de coordenadas, horizontais e verticais, marcando o período com o desenvolvimento de sistemas mais amplos sobre o plano concreto. “Ela se torna capaz de certa lógica; ela se torna capaz de coordenar operações no sentido da reversibilidade, no sentido do sistema de conjunto” (Piaget, 1978, p. 220).

No último período, o *período das operações formais*, o autor divide em dois estágios, quando a criança de 11-12 anos desenvolve-se numa etapa de equilíbrio e depois num segundo estágio com 13 a 14 anos quando as transformações surgem de forma diversa e muito rápida. Piaget (1978) pontua que nesse período as operações aparecem muito diferentes em forma de operações combinatórias que incluem encaixes simples dos conjuntos. “Nesse mesmo nível, vemos aparecerem as proporções, a capacidade de raciocinar e de se representar, segundo dois sistemas de referências ao mesmo tempo, as estruturas de equilíbrio

mecânico etc.” (Piaget, 1978, p. 240). Outra característica desse último nível apresentado pelo autor “é a lógica das proposições, a capacidade de raciocinar sobre enunciados, sobre hipóteses e não mais somente sobre objetos postos sobre a mesa ou imediatamente representados” (Piaget, 1978, p. 240).

Para Piaget (1978) todos esses períodos e estágios constituem um processo de equilibração sucessivos e, assim que o equilíbrio é atingido, a estrutura se integra num novo sistema em formação, até alcançar novamente outro ponto para equilíbrio que, segundo o autor, significa que o desenvolvimento intelectual se caracteriza por uma reversibilidade crescente, definindo-a como: “o caráter mais aparente do ato da inteligência, que é capaz de desvios e retornos” (Piaget, 1978, p. 241).

Segundo Coll e Martí (2004), todos esses estágios contam com uma etapa de equilíbrio próprio, em que o sujeito organiza suas ações e operações. Nesse sentido, Macedo (1994) afirma que:

A descrição de cada um dos níveis de desenvolvimento é ilustrada por respostas típicas, apresentadas pelos sujeitos classificados neste ou naquele nível. Tem-se assim, um inventário completo de como a criança passa de um nível ao seguinte, e a razão dos diferentes níveis na construção daquela noção (Macedo, 1994, p. 47).

A inserção das ideias de Piaget no Brasil se deu segundo Vasconcelos (1996), por meio do movimento escolanovista. Dados históricos evidenciam que a democracia, a promoção de igualdade de oportunidades e a cidadania foram questões emergentes no século XIX, visto que, nesse momento histórico, a questão fundamental que movia a sociedade era encontrar formas de sair do plano filosófico e político e colocar em prática o ideal democrático burguês.

Vasconcelos (1996) pontua que muitos países elaboraram cartas constitucionais, levando ao povo leis que garantissem liberdade e igualdade de oportunidades. Entretanto, para que chegasse a ser efetiva essa proposta era necessário um plano de “unidade nacional” requerendo “a superação de diferenças raciais, lingüísticas, religiosas, usos e costumes, formas de vida, divisões geográficas, etc.” (Vasconcelos, 1996, p.10), segundo o autor, um processo de superação nada fácil.

Partindo dessa necessidade de coesão e unidade entre as pessoas da sociedade, surge o conceito de cultura nacional. Conforme esse conceito, o estado deveria produzir a

equalização das diferenças, tornando os homens conscientes dos seus direitos de cidadão, livres da opressão e da ignorância. Assim, para essa nova sociedade, a prioridade deveria ser a ilustração do povo com o argumento de que essa seria uma tarefa impossível com uma população ignorante, tendo como solução o aprimoramento educacional do povo, tornando a instrução obrigatória. Dessa forma, a escola surge segundo Vasconcelos (1996, p.11), como “um instrumento para construir uma cultura nacional, a fim de alcançar a unidade”.

O princípio constitucional³⁷ que prega ser a educação um direito de todos e dever do Estado, constitui-se em um fato histórico e, naquele momento, contribui para o surgimento da escola com objetivos implícitos de instaurar a ordem democrática burguesa. É nesse contexto que, para Vasconcelos (1996), surgem as propostas de ensino com investimentos educacionais em projetos para desenvolver a cidadania, incentivar a cooperação, a solidariedade, iniciando todo o processo educacional na infância, “tendo o mestre lugar estratégico nesta missão” (p. 12). Nessa condição, algumas características dessa escola e do professor que nela desenvolve seu trabalho são fundamentais para a compreensão da situação:

Essa escola, que mais tarde convencionou-se chamar de escola tradicional, organizou-se como uma instituição centrada no professor, que tinha por tarefa transmitir ao aluno o conhecimento científico e cultural acumulado. O professor ensinava a lição e os alunos aprendiam. O professor era, portanto, a figura central do processo pedagógico, que tinha por base, principalmente, as idéias de Johann Fredrich Herbart (1776-1841), filósofo alemão, dedicado à Psicologia, à metafísica e à pedagogia. Através da educação pela instrução depositou-se confiança ilimitada no conhecimento racional e investiu-se na tarefa de construir uma ciência da educação (Vasconcelos, 1996, p. 12).

Nesse contexto da escola tradicional, Piaget (1998) menciona que as relações sociais nela estabelecidas ficam entre a ação do professor sobre o aluno, a qual considera sendo “tudo”, pois:

Ora, o professor estando revestido de autoridade intelectual e moral, e o aluno lhe devendo obediência, esta relação social pertence, da maneira a mais típica, ao que os sociólogos chamam de pressão, ficando claro que seu caráter coercitivo aparece somente no caso de não submissão e que em seu funcionamento normal esta pressão pode ser suave e facilmente aceita pelo aluno (Piaget, 1998, p. 177).

³⁷ O Direito à Educação é direito garantido na Constituição de 1988 podendo ser identificado nos artigos 6º, 205º, 206º, e 208º.

Ainda refletindo sobre a educação tradicional, Piaget (1998) afirma que esta escola “sempre tratou a criança como um pequeno adulto, um ser que raciocina e pensa como nós, mas desprovido simplesmente de conhecimentos e de experiência” (p. 163). Nessa direção, o autor defende que se a criança está em um momento de pensamento qualitativamente diferente do adulto, a educação deve compor a razão intelectual e moral, utilizando meios e métodos para ajudar a criança a constituí-los. Nesse sentido, concordamos com o autor, pois estamos na defesa de que a escola tem que estar atrelada ao processo de humanização dos homens, criando condições para que ele tenha o desenvolvimento pleno de suas potencialidades. Assim, a escola, por meio do professor, pode ajudar os alunos a expressarem e desenvolverem o que sozinhos não conseguiriam fazer.

Na avaliação de Vasconcelos (1996), os ideais dessa escola tradicional se mostraram ambiciosos, pois propunham à sociedade a equalização social e a consolidação do estado democrático. Entretanto, com o passar do tempo, dificuldades surgiram ao tentar colocar seus intentos em prática, assim, inicia-se um processo de frustração com críticas severas daqueles que simpatizavam com outra perspectiva: a Escola Nova.

Segundo Vasconcelos (1996), a ideia básica de que a escola deveria promover a equalização social se manteve mesmo com o surgimento dessa nova proposta educacional, pois, para os políticos, educadores e religiosos, o cumprimento dessa tarefa ainda não estava completa. Dessa forma, neste contexto sociocultural estabelecido, Vasconcelos (1996) sinaliza que os novos educadores mantiveram sua defesa na igualdade de oportunidades e a escola como a principal solução para resolver os problemas sociais, embora com a ressalva de que as práticas pedagógicas, que até então não tinham apresentado resultados positivos, deveriam ser revistas e inovadas.

Na busca de soluções, surge um movimento mais amplo, o escolanovismo, pois, segundo o referido autor, a escola até então não havia cumprido sua tarefa com eficácia, principalmente no que diz respeito à sua função social. A justificativa para isso, segundo Vasconcelos (1996), é porque esse tipo de escola era inadequado.

Segundo as análises de Saviani (2002), é possível observar que o surgimento da escola nova se deu num momento histórico em que a pedagogia tradicional já não servia mais aos interesses da burguesia. Assim, a classe propôs essa outra forma de pedagogia transformando-se em uma classe que se consolida com o poder, com interesses que caminham para a manutenção das condições sociais existentes. Nessa direção, os interesses mudam e a

burguesia já não mais assume seu papel revolucionário, tornando a classe explorada a caracterizar sua ação como tal.

Segundo essa nova perspectiva escolanovista, as práticas pedagógicas tiveram o subsídio da psicologia infantil como fundamentação teórica para a compreensão do desenvolvimento humano, sendo, portanto, a tônica “construir uma pedagogia que utilizasse os novos conhecimentos científicos adquiridos por uma psicologia de base experimental” (Vasconcelos, 1996, p. 16). Nesse sentido, o autor considera que Edouard Claparède (1873-1940) foi pioneiro na defesa de que a psicologia da criança deveria ser mais conhecida para educá-la efetivamente, pois “Considerava como objetivo da pedagogia experimental o conhecimento ou a investigação de circunstâncias favoráveis ao desenvolvimento da criança” (Vasconcelos, 1996, p. 16).

Assim, foram essas preocupações que mobilizaram Binet “a fundar em Paris, em 1900, a Sociedade para o estudo psicológico da Criança”, a qual, segundo Vasconcelos (1996), desenvolveu pesquisas na área da psicologia da criança e da pedagogia experimental intensificando as contribuições de Binet. Ainda como contribuição na área, destaca-se o trabalho desenvolvido por Claparède, que em 1912 fundou um dos maiores centros de psicologia experimental do ocidente, o Instituto Jean Jacques Rousseau, com a participação de Piaget como pesquisador. O instituto tinha como objetivo principal “iniciar os futuros educadores nos princípios da psicologia, particularmente a psicologia genética e funcional” (Vasconcelos, 1996, p. 17).

Como instrumentos de intervenção utilizados pelos psicólogos da infância eram os testes, questionários, observações e, segundo Cousinet (1959, *apud* Vasconcelos, 1996, p. 17), Binet, Gesell, Wallon, Piaget eram considerados representantes da corrente escolanovista, pois utilizavam procedimentos considerados experimentais. “Curiosamente, a maior parte desses trabalhos, consistia, sobretudo, em pesquisas de psicologia genética e referiam-se a estudos sobre crianças, com o intuito de desvendar os segredos da origem do pensamento adulto” (Vasconcelos, 1996, p. 18).

Para Vasconcelos (1996), mesmo as teorias que se consideravam mais abertas quanto ao processo de ensinar e aprender tiveram sua linha de intervenção pautada no uso dos testes, desenvolvendo, assim, uma característica peculiar na psicologia do século XX, que foi a implantação de projetos renovadores utilizando a psicometria. Como resultado desse processo, Vasconcelos (1996) chega à conclusão de que nesta proposta de quantificar as

capacidades das pessoas, a psicometria deu novo rumo à psicologia, pois evidenciava a tese de que as pessoas possuíam habilidades, aptidões, potencialidades superiores ou inferiores para a aprendizagem.

Em termos de aplicação pedagógica, isso significou reforçar, no ideário escolanovista, a crença de que há aqueles que aprendem e aqueles que não aprendem. Chegou-se à conclusão de que era preciso colocar o “aluno certo” no “lugar certo” (Vasconcelos, 1996, p. 18).

De acordo com as análises de Vasconcelos (1996) a vertente da Escola Nova sofreu a influência da Psicometria, assim, enquanto na escola tradicional se propagava a ideia de que os homens são iguais e as oportunidades diferentes, na Escola Nova³⁸ as oportunidades eram iguais, sendo que as pessoas tinham potencial diferente. “As pesquisas sobre aproveitamento das diferenças individuais passaram então a constituir um elemento básico para muitos projetos educacionais” (Vasconcelos, 1996, p. 19).

Vasconcelos (1996) afirma que Piaget desenvolveu sua teoria pautada no pressuposto de que a aprendizagem da criança se dá num processo de criação ativa, visto que constrói seu conhecimento sobre a ação, não apenas pela observação. Dessa forma, o sujeito desenvolve atividades de comparação, exclusão, categorização, cooperação, formulação de hipóteses, reorganização e ação interiorizada. “Assim concebida, a inteligência infantil não poderia, para Piaget, ser tratada por métodos pedagógicos de pura receptividade, como manda a pedagogia tradicional” (Vasconcelos, 1996, p. 22). Esse fato provocou muitos avanços na psicologia e na área do desenvolvimento infantil, a qual se mostrou aberta para a sustentação de que o aluno seria o elemento central e ativo do processo de ensino, diferença marcante da postura tradicional. Entretanto, para o referido autor, os preceitos escolanovistas³⁹ estavam ligados às questões político-sociais, promovendo uma prática sem nenhuma ênfase nos atributos individuais e destacando a necessidade de preparar esse aluno para uma sociedade solidária.

³⁸ O objetivo de nossa proposta não envolve detalhar o ideário escolanovista, entretanto para o leitor interessado recomendamos a leitura de alguns autores renomados como Saviani, Nagle, Campos.

³⁹ Para mais detalhes recomendamos a leitura de FACCI, M. G. D. (2004) O professor e o construtivismo. In: FACCI, M. G. D. (2004) *Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?: um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana*. Campinas, SP: Autores Associados (coleção formação de professores).

Em conjunto com os preceitos e ideário escolanovista⁴⁰, surge a nova proposta de ensino caracterizada por Macedo (1994) pelo termo “construtivismo” para denominar a obra de Piaget, embora alguns Piagetianos não aceitem essa denominação. Segundo o referido autor, a palavra construtivismo não é clássica na obra de Piaget, mas sim o termo “Epistemologia Genética”, portanto passamos a discorrer sobre alguns aspectos dessa proposta aplicada à educação.

“Visões não-construtivistas do conhecimento valorizam a transmissão” e, segundo Macedo (1994), ao contrário disso, para o construtivismo o que interessa são as ações do sujeito que conhece⁴¹, ou seja, “o que importa é a ação de ler ou interpretar o texto e não apenas aquilo que, por ter se tornado linguagem, pôde ser transmitido por ele” (Macedo, 1994, p. 15).

Sob essa perspectiva construtivista⁴², o referido autor defende que o professor deve conhecer bem os conteúdos que ensina com o objetivo de promover discussões entre os alunos para formular hipóteses e sistematizar, incluindo em sua postura a não-imposição do conteúdo, pois o que importa são as perguntas desencadeadas na situação-problema. Sob essa perspectiva, Macedo (1994) enfatiza cuidados no uso exclusivo do livro didático, na disciplina na sala de aula, na tendência dos professores exigirem o silêncio e na ordem. Nessa direção, a prática pedagógica muda no sentido de não ter mais como base a simples transmissão, mas sim a investigação enquanto experimentação, pois “em uma escola mais construtivista a cópia não morreu, mas foi re-significada como trabalho de pesquisa ou aperfeiçoamento. Para o aluno sempre será importante copiar algo que valoriza” (Macedo, 1994, p. 36).

No quesito formação de docentes, Macedo (1994) afirma que, pautado na teoria piagetiana, quatro pontos para a formação de professores são de suma importância, a saber:

⁴⁰ Neste contexto, é possível observar o quanto esses ideários permeiam as práticas e a formulação dos projetos Político-Pedagógicos das escolas, embora sinalizem em sua metodologia, práticas questionadoras, críticas e comprometidas com a emancipação do ser humano. Dessa forma, levanto a questão: como se dão os cursos de formação dos professores e que bases teóricas são disseminadas como fonte de conhecimento?

⁴¹ Justifico a menção deste tema, por lembrar de um tempo em que esta visão foi imposta aos professores, pois deveriam tê-la como direcionamento didático, o que trouxe até nossos dias um ranço de concepção ensino-aprendizagem diferente daquele que propomos no capítulo II, assim como identifico que em alguns momentos da pesquisa empírica, a fala dos professores, coordenadora ou diretora é permeada por esses pressupostos.

⁴² Os interessados em aprofundar o assunto, ver em Facci (2004) outros autores para referência sobre a função do professor construtivista.

Primeiro: é importante para o professor tomar consciência do que faz ou pensa a respeito de sua prática pedagógica. Segundo, ter uma visão crítica das atividades e procedimentos na sala de aula e dos valores culturais de sua função docente. Terceiro, adotar uma postura de pesquisador e não apenas de transmissor. Quarto, ter um melhor conhecimento dos conteúdos escolares e das características do desenvolvimento e aprendizagem de seus alunos (Macedo, 1994, p. 59).

Segundo o referido autor, também se fazem importantes as situações em que os professores tem a oportunidade de descrever, discutir, realizar registros, promover interações entre si, ou seja, um tempo fora da sala de aula onde possam trocar experiências sobre seu trabalho, que tenham tempo para criticar, rever suas práticas, fundamentá-las e identificar se suas decisões educacionais estão de acordo com os projetos políticos e culturais propostos em seus objetivos de aulas.

Para Macedo (1994), o construtivismo de Piaget contempla a perspectiva experimental que caracteriza a ação do professor como um investigador, no sentido de estar “comprometido com um conhecimento de técnicas pedagógicas, com um domínio de conteúdos escolares e com a experiência acumulada em seu trabalho docente” (Macedo, 1994, p. 60). Assim, enfatiza que esta característica experimental é marcante e deve ser desenvolvida na postura do professor construtivista⁴³, no sentido de se ter um espírito de novidade, com criatividade, com sistematização, com transmissão, aperfeiçoamento das formas anteriores de ensinar. Dessa forma, recomenda que o professor precisa de constante atualização, além de estar atento às características de desenvolvimento e de aprendizagem dos seus alunos, de forma a “coordenar todos esses pontos de vista com uma educação comprometida com a cidadania das crianças” (p. 61).

Considero que as defesas e argumentações dos autores sobre a utilização dos instrumentos de medição, bem como a forma de atuação dos profissionais nos levam a compreender os caminhos que a educação e a psicologia trilharam para chegar à sua forma atual. Nesse contexto é possível identificar que a Psicometria esteve presente na Psicologia ao longo da história e foi muito utilizada como forma de intervenção, marcando sua influência para a construção do pensamento psicológico na história da Psicologia Escolar.

Porém, alguns autores propõem outra forma de pensar essa realidade; portanto, no próximo item, e na contramão dessas ideias já mencionadas, intento apresentar algumas

⁴³ Para ampliar o assunto, recomendamos a leitura de PIAGET, J. (1970) *Psicologia e Pedagogia*. Trad. Dirceu Accioly Lindoso & Rosa Maria Ribeiro da Silva. Rio de Janeiro, Forense

críticas atribuídas à psicomетria, considerando outras propostas na forma de avaliar as queixas escolares.

1.3 Críticas à psicomетria e às formas tradicionais de avaliação

Patto (1984) menciona que nas primeiras décadas do século XX, pesquisadores como Mello e Pessotti reuniram dados que atestam que a escola e o ensino já tinham sido objeto de interesse dos profissionais brasileiros. Segundo a autora, representantes das vertentes médico-hospitalar e educacional estiveram voltados para os problemas de aprendizagem e de rendimento escolar.

Quando Patto (1984) descreve a Teoria da Carência Cultural, que teve muita influência sobre a explicação do fracasso escolar, na década de 1960, é possível observar o desencadear de um fenômeno mantenedor da ideologia neoliberal que coloca a igualdade de oportunidades, mas, na realidade, a desigualdade em condições de o sujeito ter acesso e se apropriar dos conhecimentos é clara. Instigo a reflexão de que, de certa forma, a Psicologia contribuiu com essa situação ao utilizar instrumentos e testes para encaminhar as crianças com problemas, crianças que, não estando de acordo com a regra do que se considera normal, estariam, de acordo com essas avaliações, fora dos padrões, e, portanto, encaminhadas para o tratamento dos seus problemas. Assim, os instrumentos e testes psicológicos estariam sendo utilizados para rotular aqueles que estão dentro da normalidade e aqueles que não estão na normalidade. Essa igualdade de oportunidades não abrange apenas a forma diferenciada que a criança recebe o ensino, pois Vigotski (2000) afirma que o psicólogo precisa estar atento e que o conhecimento deve ser socializado igualitariamente entre todos os alunos, ou seja, entendemos que todas as pessoas devem ter acesso a conhecimentos científicos e se apropriar deles de forma igualitária. Nesse sentido, Facci (2004b, p. 115) afirma que:

Muitas vezes, os psicólogos escolares não conseguem perceber o quanto a psicologia contribui para a manutenção ou transformação da ideologia vigente, ficando à mercê das teorias que naturalizam os fenômenos humanos, inclusive o processo de ensino-aprendizagem, tanto no que se refere ao sucesso como ao insucesso escolar.

Embora a vertente tradicional, clínica e individualizante da Psicologia ainda esteja presente em muitas ações e produções teóricas, pesquisas sobre a realidade da Psicologia Escolar sob uma perspectiva crítica têm sido realizadas, dentre as quais podemos citar: Souza

(2000, 2002), Tanamachi (1992, 1997), Meira (1997, 2000), Bock (2000), Facci (1998, 2004 a, 2004b), Patto (1984, 1990), Machado (2000), entre outros estudos.

Foi a partir da visão crítica de Maria Helena de Souza Patto, em sua obra publicada, em 1984, *Psicologia e Ideologia – uma introdução crítica à Psicologia Escolar*, que as discussões se abriram, e vigoram até então, no sentido de uma crítica mais profunda sobre a inadequação da atuação do psicólogo na escola. Patto se tornou uma referência para todos os profissionais que buscavam um novo sentido e uma nova perspectiva de atuação, colocando-se a serviço de um processo efetivo de democratização educacional e social. Assim, percebeu-se não ser mais possível ignorar a importância e o compromisso da Psicologia em efetivar uma ruptura com os interesses das classes dominantes e construir novos pressupostos gerais para a área.

Ao rever a história da Psicologia e sua constituição enquanto área de conhecimento, pautada em visões liberais, Patto (1984) tem contribuído para explicar o fracasso do aluno no processo de escolarização. Essa ciência, de acordo com Patto (1990), teve como função, no final do século XIX, medir inteligência. Por meio de resultados dos testes psicológicos, explicavam-se as diferenças individuais e permitia-se afirmar, portanto, a existência de alunos aptos e não aptos para aprender. No entanto, essa realidade desenvolvida ao longo de muitos anos está sendo questionada há tempos, pois outras perspectivas e percepções vêm sendo desenvolvidas em termos de intervenção, fato que consideramos importante para uma ciência que caminha em prol do desenvolvimento humano.

Nesse sentido, Beatón (2001) se posiciona com um olhar crítico e interrogativo, analisando os aspectos que indicam as limitações para o uso dos testes psicológicos. Segundo o autor, existe uma realidade inegável que requer o uso de instrumentos de medição, questionários, testes e técnicas para obter informações sobre os indivíduos. Psicólogos, pedagogos e demais pesquisadores sociais têm usado esses recursos para elaborar as conclusões de diagnósticos sobre os indivíduos, “com o objetivo de orientar e contribuir a solucionar os problemas que lhes apresentam” (Beatón, 2001, p. 58). No entanto, embora o autor julgue que esse processo de medição da psicometria obtenha resultados superficiais e frios, leva em conta o seu forte valor metodológico para a psicologia enquanto ciência, fato visto como sensato ao considerar que a construção histórica da Psicologia como Ciência se deu por meio das construções de instrumentos e, até mesmo, formas de avaliar, que mesmo limitadas têm o seu valor. No entanto, ao entender o indivíduo na sua singularidade, que vai

do particular ao universal, questiono a adequação desses instrumentos em sua forma de avaliar e levanto algumas questões como: Avaliar o indivíduo para quê? Como considerar esse indivíduo em sua singularidade se o instrumento que se usa é padrão para a avaliação de todos? Todas as pessoas devem ser enquadradas na mesma forma de avaliar?

Beatón (2001) afirma a necessidade de realizar estudos que analisem de forma crítica as deturpações que a medição tem sofrido no campo das ciências sociais, particularmente na psicologia e na pedagogia. “Com isso pretendo resgatar os aspectos positivos que permitiram apreciar Vigotski, e que me fizeram ver, na atualidade, o enorme valor metodológico e instrumental deste conteúdo das ciências⁴⁴” (Beatón, 2001, p. 58). Nesse sentido, o autor menciona que os profissionais não estão preparados para encontrar uma solução adequada para esse problema, pois:

[...] têm dedicado mais esforços a criticar as técnicas de medição, neste campo do saber humano, que a estudar seus defeitos e aspectos positivos, para elaborar uma orientação sobre o seu uso, seus limites e possibilidades, para conhecer como se inserem no trabalho particular do psicólogo, do pedagogo, psicopedagogo, professor ou professora, em uma empresa produtiva, de serviço, em uma policlínica em uma escola, em um centro de orientação e diagnóstico ou outro setor de produção ou de serviços⁴⁵ (Beatón, 2001, p. 59).

Segundo Beatón (2001), a forte necessidade de utilizar os instrumentos de medição na atualidade pode provocar o uso indiscriminado dos mesmos e a construção de processos de validação inadequados com erros imperdoáveis, sendo, portanto, necessário, enfrentar o momento com suficiente preparação técnica, “com o objetivo de que a medição em psicologia encontre seu justo lugar” (Beatón, 2001, p. 59).

O autor analisa que muitos profissionais, psicólogos, pedagogos ou professores não se referem à medição como um problema, outros são contrários à sua utilização, e outros, ainda, utilizam somente os instrumentos de medição como meio para avaliar e diagnosticar o conhecimento adquirido no desenvolvimento e na formação psicológica do sujeito. No

⁴⁴ **Trecho original:** “Con él pretendemos rescatar los aspectos positivos que le permitieron apreciar a Vigotsky, y hacerme ver a mí, em la actualidad, El enorme valor metodológico e instrumental de este contenido de las ciencias”.

⁴⁵ **Trecho original:** “se han dedicado más esfuerzos a criticar las técnicas de medición em este campo del saber humano, que a estudiar sus efectos y sus aspectos positivos, para elaborar una orientación sobre su empleo, sus límites y posibilidades, para conocer cómo se insertan em el trabajo particular del psicólogo, el pedagogo, psicopedagogo, maestro o profesor, em una empresa productiva, de servicio, em um policlínico, em una escuela, em um centro de orientación y diagnóstico u outro sector de la producción o de los servicios”.

entanto, o referido autor se coloca em posição contrária a essas posições mencionadas, considerando-as como errôneas e prejudiciais para as ciências e sua utilidade prática.

Na busca de elencar as possíveis causas para a rejeição ao uso dos testes, Beatón (2001) enfatiza que, historicamente, os instrumentos de medida surgem com a psicologia experimental e científica com a intenção de caracterizar a psicologia como ciência, portanto, pode-se notar que a medição refletiu nos conhecimentos acumulados pela ciência para construir esses instrumentos. Para o autor, as ciências avançam no conhecimento das características e na natureza do objeto de estudo, assim como avançam no aperfeiçoamento e na qualidade dos instrumentos de medição, contribuindo para melhores resultados. Essa ideia universal pode ocorrer em todas as ciências, no entanto, Beatón (2001) considera que a avaliação desse fato no processo de avaliação psicológica e no conhecimento do objeto de estudo tem provocado críticas indiscriminadas acerca das provas psicológicas elaboradas para esse fim. Outro aspecto imprescindível é considerado pelo autor ao analisar a rejeição aos testes:

Considero que a falta de uma maior sistematização referente a um conhecimento mais geral e conceitual sobre o saber acumulado pela psicologia e demais ciências afins, de uma prática construtiva e crítica, de conceitos e explicações mal acabadas e integrais, a respeito do processo de formação psicológica, suas forças motrizes e a gênese desse processo, é uma das causas mais importantes que, a meu juízo, produz esse estados das coisas no campo da medição nesta ciência⁴⁶ (Beatón, 2001, p. 63).

Outro aspecto sinalizado por Beatón (2001) inclui a vulgarização e a prática anticientífica no uso dos testes impulsionada pelas necessidades das concepções biologicistas que se apoderaram do uso desses instrumentos e sua aplicação, não exigindo a medição das qualidades psicológicas, e nem mesmo os efeitos da cultura. Além disso, o uso indiscriminado desses instrumentos também contribui para essas posições extremas de rejeição, pois diante da demanda do uso, em muitos casos, a construção de provas e testes não possuía uma adequada base teórico-metodológica. Por fim, Beatón (2001) menciona a implicação da rejeição também ao fato, como consequência da prática indiscriminada, por considerar os resultados

⁴⁶ **Trecho original:** “Considero que la falta de una mayor sistematización referente a um conocimiento más general y conceptual sobre El saber acumulado por La psicología u demás ciencias afines, de una práctica constructiva y crítica, de conceptos y explicaciones más acabadas e integrales, respecto al proceso de formación psicológica, sus fuerzas motrices y la génesis de este proceso, es una de las causas más importantes que, a mi juicio, produce este estado de cosas en el campo de La medición en esta ciencia”.

tão somente dos testes para a realização de diagnósticos, avaliações e conclusões, obtendo resultados de provas para decidir sobre a vida futura das pessoas, friamente.

Outros fatos são mencionados pelo autor, como, por exemplo, a elaboração de provas psicológicas por países mais desenvolvidos e utilizados diretamente em outros países, sem um prévio estudo e reestruturação de acordo com os aspectos culturais e sociais da região, assim como a utilização dos resultados com função classificatória, seletiva e discriminatória.

Geralmente, esses fatos têm estado associados a uma concepção de que as pessoas mal avaliadas por meio dos testes têm uma herança biológica fatal, fixa e imutável, e tudo isso só contribuiu para estigmatizar a vida do sujeito e causar danos à sua qualidade de vida pessoal e social (Beatón, 2001, p. 65).

Segundo o referido autor, não se pode negar a possibilidade de criação de instrumentos cada vez mais precisos para a medição. No entanto, não se pode limitar a complexidade do fato científico a um simples resultado sem analisar o contexto no qual se produz o fenômeno. Nesse sentido, Beatón (2001, p. 68) defende que “não existe e nem existirá um instrumento de medição, por mais preciso que seja, que não possua uma margem de erro própria, ou produzido pelo próprio processo de medição⁴⁷”.

Assim, o critério para a busca de informações e análises por meio do instrumento de medição deve levar em conta tanto os aspectos quantitativos quanto os qualitativos, considerando que, para o autor, o problema está nas evidências que os métodos estatísticos e de medição tradicionais e clássicos apresentam, pois não satisfazem às exigências para a compreensão do psíquico, que em geral tem o subjetivo como foco.

As defesas de Beatón (2001) incluem que a medição e a quantificação não devem ser um processo mecânico e arbitrário e toda sua aplicação deve ter uma justificação e fundamentação teórico-conceitual da ciência. Nesse sentido, de acordo com o autor, na estatística atual, vários métodos de análise, mais ajustados às condições e às variáveis têm sido desenvolvidos pela ciência social, a fim de evitar que os números e quantias se apresentem de forma fria, superficiais, débeis, ridículas e contraditórias. Assim, afirma que:

Todos os cientistas e investigadores têm que compreender e assimilar que devem alcançar que seus resultados sejam os mais precisos e rigorosos possíveis, cercado-se cada vez mais de determinar as qualidades, magnitudes, propriedades dos objetos, fatos ou fenômenos, mas, não

⁴⁷ **Trecho original:** “esto se debe a que no existe o existirá um instrumento de medición, por preciso que sea, que no posea um margen de error próprio o el naturalmente producido por el próprio proceso de medición”

esquecendo que, não vai ter a exatidão que, metafisicamente, alguns atribuem que desejariam ter, que sempre haverá uma margem de erro, dada pelos instrumentos, pela manipulação, por procedimentos e pelas interpretações dos resultados. Como todo conhecimento, não é absoluto e sim relativo⁴⁸ (Beatón, 2001, p. 94).

Entendo a preocupação do autor quando se posiciona em relação aos cuidados referentes ao uso dos instrumentos de medição, no entanto, particularmente ficam alguns questionamentos, como: Por que precisamos de alguém que faça estudos estatísticos com métodos de análise e ajuste as condições e as variáveis para avaliar outra pessoa? Por que essas variáveis devem ser determinadas inicialmente por outra pessoa que não aquela que precisa da ajuda do profissional? Penso que estamos diante de processos de desenvolvimento e construção do que é muito precioso: o ser humano, que deve ser visto com suas características culturais, sociais, relacionais, sem que o Psicólogo tenha a obrigação e a função de classificar essa pessoa, selecionar ou enquadrar num rótulo. Como profissional vejo muitas possibilidades além do uso de testes de medição, levando em conta que vivemos num século em profundo desenvolvimento, temos às mãos acesso a possibilidades de provocar o desenvolvimento de pessoas das mais diversas formas, utilizando-se de meios, nada padronizados, para de intervir nesses processos de desenvolvimento.

Beatón (2001) menciona que quantificar por quantificar não é um ato necessariamente científico, pois pode apresentar a vulgarização da realidade, ao passo que essa realidade pode ser determinada pela qualidade psíquica enquanto um resultado de um conhecimento mais profundo da sua natureza e essência. No entanto, o autor explica que quantificar não é a redução a uma análise matemática e nem mesmo a formalização do conhecimento psicológico em linguagem matemática formal, pois deve ser a síntese de uma acumulação de fatos do fenômeno, mas não um resultado em si mesmo.

A quantificação não nega a qualificação, ao contrário, complementa-a e é necessária, permitindo que ela seja mais acabada e rica em comentários, uma vez que a análise quantitativa permite maiores oportunidades e possibilidades de generalização em comparação com os comentários qualitativos. Em resumo: aproximamo-nos mais da linguagem científica que necessariamente deve nos caracterizar; a combinação e a inter-relação entre o quantitativo e o qualitativo constitui um método idôneo para adentrarmos no complexo mundo da construção do

⁴⁸ **Trecho original:** “Todo científico e investigador, tiene que comprender y asimilar que debe lograr que sus resultados sean lo más precisos y rigurosos posible, acercandose cada vez más a determinar lãs cualidades, magnitudes, proriiedades de los objetos, hechos o fenómenos pero, no olvidando que, no llegar[a tener La exaxtitud que, metafisicamente, algunos Le atribuyen o desearian obtener, que siempre habrá um margen de error, dado por los instrumentos, por La manipulacion, por los procedimientos y por lãs interpretaciones de los resultados. Como todo El conocimiento, no ES absoluto, sino relativo”.

conhecimento científico, do descritivo e do explicativo, do geral e do particular nas ciências⁴⁹ (Beatón, 2001, p. 99).

Quanto ao uso indevido dos testes, Meira (2000) defende a necessidade de questionar o tipo de avaliação psicológica realizada pelos psicólogos nas escolas e nos serviços de saúde. Segundo a autora, para avançarmos nas críticas quanto ao modelo clínico tradicional de intervenção, torna-se necessária uma “[...] redefinição dos processos tradicionais de avaliação e diagnóstico” (Meira, 2000, p. 56).

Historicamente, os testes padronizados serviram como instrumento de medição de aprendizagem visando estabelecer igualdade entre as pessoas, pois, conforme analisam Facci, Eidt, Tuleski (2006), a ideologia pregada pelo capitalismo, a igualdade, é promotora da exclusão social e se mantém pela legitimação dela⁵⁰. Nesse sentido, esses instrumentos de medição marcaram a tendência de explicar a inteligência e a aprendizagem humana pelo fator hereditário e, segundo as referidas autoras, se contrapuseram à formulação de que as funções mentais são formadas no processo de desenvolvimento histórico-social, por meio da apropriação da cultura. Segundo Facci, Eidt, Tuleski (2006), embora tenha sido uma perspectiva forte e de repercussão, atualmente outras perspectivas e percepções bem mais avançadas e menos preconceituosas se apresentam, pois, ao longo dos anos em que a Psicologia foi regulamentada, tem-se construído um referencial teórico/profissional que se fortalece a cada ano.

Em consonância com Facci, Eidt, Tuleski (2006) entendo também que “[...] os testes padronizados são construídos a partir da premissa de que todas as crianças avaliadas por esses instrumentos tiveram oportunidades equivalentes para se apropriarem do conhecimento exigido em tais provas” (p.103). Para as autoras, os testes psicológicos, da forma como vêm

⁴⁹ **Trecho original:** “La cuantificación no niega La cualificación; ao contrario, la complementa y necesita, permitiendo que ella sea más acabada y rica em valoraciones, a la vez que el analisis cuantitativo permite mayores oportunidades y posibilidades de generalización em comparación com las valoraciones cualitativas. Em resumen: nos aproximamos más al lenguaje científico que necesariamente debe caracterizarnos; La combinacion o interrelacion de lo cuantitativo y lo cualitativo, constituye um método idóneo para adentrarmos em el complejo mundo de La construcción del conocimiento científico, de lo descriptivo y de lo explicativo, de lo general y de lo particular em las ciencias”.

⁵⁰ Para o leitor interessado em aprofundar o assunto recomendamos Gould, S. J. (1999), o qual levanta a reflexão sobre o racismo científico, o determinismo biológico, assim como os procedimentos dos deterministas biológicos e enfatiza que: “o fato de haverem medido o “homem” incorretamente evidencia a dupla falácia em que incorreram (Gould, 1999, p. 14).

sendo utilizados, servem para atestar o postulado ideológico de que as pessoas estão em nível de igualdade e as dificuldades são justificadas por causas puramente individuais.

Para Beatón (2001), desde muito tempo tem se tentado avaliar as qualidades físicas e psíquicas das pessoas com objetivo de identificar os mais capazes para determinadas tarefas, assim como conhecer as formas de desenvolvimento para realizar o trabalho em remediação das dificuldades, ou, simplesmente, classificar os sujeitos de acordo com os resultados alcançados. Esse processo de avaliação tem se desenvolvido desde os tempos mais antigos até os tempos atuais. O uso dos testes, segundo o autor, deveria ter como objetivo humano a plena satisfação do sujeito pelos resultados obtidos. Nesse sentido, concordo quando o autor questiona que se os testes servem para identificar no sujeito as condições que possui, deveriam servir também para preparar um processo de intervenção àqueles que necessitam de alcançar algum tipo de desenvolvimento, no entanto, não é isso que o teste faz.

Concordo com a reflexão que o referido autor faz mencionando que, em uma sociedade onde não se tem a garantia de que todos são iguais, as necessidades não são asseguradas, a educação e o ensino não são equivalentes, não se tem um ensino estimulante desenvolvedor e corretivo, as condições culturais não contribuem para o desenvolvimento psicológico, os métodos psicológicos têm se convertido em “uma fonte de discriminação e fundamento para explicar as desigualdades entre os seres humanos” (Beatón, 2001, p. 216). Sob esse olhar, o autor afirma que:

Este fenômeno de caráter social e profundamente ideológico, segundo minha opinião, não tem nada que ver, e nem é responsabilidade dos testes como instrumentos psicológicos na busca de informação. Esta é uma forma de seguir confundindo o papel destes meios. O erro está, a meu ver, não no resultado quantitativo que se obtém com as provas psicológicas, mas sim na explicação deste através do processo que tem produzido e que se obtém esse resultado e que, por última instância, é o produto mediado pela organização da sociedade, da natureza e do ser humano⁵¹ (Beatón, 2001, pg. 216-217).

Nesse sentido, e em consonância com a análise que o autor apresenta, o uso dos testes e seus resultados são deturpados e o que prevalece é o critério de poder e domínio de uns sobre os outros, daqueles que são considerados os melhores e superiores aos demais.

⁵¹ **Trecho original:** “Este fenómeno de carácter social y profundamente ideológico, según nuestra opinión, no tiene nada que ver, ni ES responsabilidad de los test como instrumentos psicológicos de búsqueda de información. Esta es una forma de seguir confundiendo el papel de estos medios. El error radica, a mi juicio, no en el resultado cuantitativo que se obtiene en las pruebas psicológicas, sino en la explicación de este a través del proceso que ha producido que se obtenga ese resultado y que, en última instancia, es el producto mediado por la organización de la sociedad, la naturaleza y el ser humano”.

Beatón (2001) afirma que essas ideias estão pautadas em argumentos e defesas deterministas e biológicas, as quais ainda permeiam o campo da psicologia nos dias de hoje.

Os testes psicológicos e seus resultados, a meu ver, seguindo uma concepção histórico-cultural, podem ser explicados e utilizados para provar que a ordem social estabelecida é profundamente injusta, porque quando se observam as diferenças de rendimentos em pessoas de diferentes grupos sociais, que tem tido diferentes possibilidades em seu processo de formação, os resultados nos testes estão demonstrando precisamente essas diferenças sócio-culturais⁵² (Beatón, 2001, p. 217).

Diante disso, o autor questiona, que se as mesmas provas fossem aplicadas em pessoas em condições mais favoráveis, os resultados seriam melhores e mais justos. Assim, afirma que:

A psicometria, os testes psicológicos e o psicodiagnóstico têm apresentado um inconveniente que se relaciona com a diversidade de critérios contraditórios e, a meu ver, hiperbolizados e errôneos, sobre a possibilidade ou não, de medir as qualidades psicológicas, na tentativa de estabelecer o que corresponde à herança biológica e à herança cultural e social, a relação entre quantitativo e qualitativo, a objetividade na medição em psicologia, sua precisão e exatidão⁵³ (Beatón (2001, p. 219).

Considerando todos esses aspectos, é possível observar a contradição social que prega o direito, a liberdade e a igualdade, mas na prática promove a expropriação e a exclusão, que podem ser consideradas a marca desta sociedade capitalista. Esses instrumentos marcaram a tendência de explicar a inteligência e a aprendizagem humana pelo fator hereditário, contrapondo-se à formulação de que as funções mentais são formadas no processo de desenvolvimento histórico-social, por meio da apropriação da cultura.

Facci, Eidt, Tuleski (2006) mencionam que as pesquisas desenvolvidas sobre as avaliações psicoeducacionais no Brasil contribuem para denunciar o caráter ideológico dos testes psicométricos, pois implicitamente generaliza habilidades, comportamentos e

⁵² **Trecho original:** “Los tests psicologicos y sus resultados, a mi juicio, siguiendo una concepcion histórico-cultural, pueden ser explicados y utilizados para probar que el orden social establecido es profundamente injusto, porque cuando se observan las diferencias de rendimientos en personas de distintos grupos sociales, que han tenido diferentes posibilidades en su proceso de formación, los resultados en los tests están demostrando precisamente estas diferencias sócio-culturales”.

⁵³ **Trecho original:** “la psicometria, los tests psicológicos y el psicodiagnóstico han presentado el inconveniente que se relaciona con la diversidad de criterios contrapuestos y, a mi juicio, hiperbolizados y errôneos, sobre la posibilidad o no, de medir las cualidades psicologicas, el intento de establecer qué le corresponde a la herencia biológica y qué a la herencia cultural y social, la relación entre lo cuantitativo y lo cualitativo, la objetividad de la medición en la psicologiam su precisión y exactitud”.

conhecimentos de uma classe social à outra classe. Nesse sentido, os testes padronizados têm como base uma concepção de homem e de sociedade que desconsidera as desigualdades sociais e culturais impostas pelo sistema capitalista.

A rigidez e a centralização na quantidade de erros e acertos no processo de resolução do problema é outro ponto fundamental que as autoras questionam na aplicação de testes padronizados e, nesse sentido, Facci (1991) defende que essas avaliações padronizadas têm o foco na dimensão psicológica e privilegiam os processos internos do aluno, direcionando a avaliação para os resultados individuais, o que impede uma compreensão mais ampla do processo educacional e sua relação com a dinâmica da sociedade.

Para Beatón (2001), as dificuldades encontradas implicam uma esfera de trabalho polêmica, pois exigem critérios de busca para provar, ou não, se a psicologia deve estudar e avaliar o ser humano numa dimensão mensurável.

Diante disso, Beatón (2001) recomenda que se encontre uma concepção teórico-metodológica que satisfaça às necessidades e exigências da psicologia enquanto ciência, pois ao analisar os problemas da definição sobre a medição em termos de comparar e elaborar padrões, assim como as questões sobre as análises quantitativas e objetivas, menciona problemas causados pelos pressupostos teóricos que têm servido de base para o uso dos testes.

Segundo o autor, a primeira dessas concepções supõe que os testes medem as qualidades inatas, estáticas ou fixas, permitindo a predição e a classificação das pessoas. Outro grave erro apontado pelo referido autor, refere-se à concepção de que todo investigador que intenta construir um teste realiza essa busca desprovidamente da influência cultural, como se pudesse separar o psiquismo e a cultura, e como se a cultura não fosse a força motriz para o desenvolvimento psicológico do ser humano.

Quanto à segunda concepção, Beatón (2001) se refere à postura teórica de Binet, que direciona sua avaliação na direção qualitativa, com o objetivo de conhecer o estado de desenvolvimento das pessoas. Sob esse olhar, Binet estaria considerando a inteligência enquanto uma qualidade em constante desenvolvimento, produto de uma relação complexa, podendo ser mensurada de forma indireta e não longitudinalmente. No entanto, os estudos mais conhecidos de Binet são aqueles que realizou inicialmente com Simon e depois suas adaptações com Goddard e Terman, que, segundo Beatón (2001), acabaram direcionando seus

trabalhos para uma perspectiva crítica e histórico-científica para sistematizar os conhecimentos e contribuir para a melhor conceitualização dos testes.

O conceito de Idade Mental desenvolvido por Binet foi, segundo Beatón (2001), a “primeira tentativa de avaliar o nível ou o grau de apropriação ou interiorização que se tem produzido no sujeito, dos elementos essenciais da cultura, colocando como marco de referência a idade cronológica” (Beatón, 2001, p. 224).

Sob esse olhar, poderiam existir três tipos de níveis de desenvolvimento das crianças: aquelas crianças que devido à sua idade cronológica teriam se desenvolvido de acordo com essa idade; aquelas que não alcançariam o desenvolvimento esperado pelo seu tempo de vida; e, em terceiro, aquelas crianças que conseguiriam com excelência um desenvolvimento mental superior permitido no seu tempo de vida. Esses fatores são mencionados por Beatón (2001) como evidências de que a avaliação de Binet estaria com características qualitativas com relação ao conhecimento aproximado e o nível de desenvolvimento alcançado, a fim de intervir e corrigir quando necessário, o processo de desenvolvimento.

Segundo as defesas do referido autor, por essas razões, parece existir um fio condutor entre as teorias de Binet e Vigotski com relação à mediação, no desenvolvimento psíquico, por parte da cultura ao longo da vida do ser humano. Assim, o autor é contundente em afirmar:

A chamada concepção histórico-cultural do desenvolvimento psicológico humano, que sem dúvida, aponta e operacionaliza de maneira completa, complexa e integral o que verdadeiramente ocorre no processo de desenvolvimento e formação das estruturas psicológicas superiores no sujeito⁵⁴ (Beatón, 2001, p. 224).

Nesse sentido, o autor enfatiza que a originalidade da concepção histórico-cultural, está em considerar o importante papel dos outros no processo de educação e desenvolvimento dos indivíduos, compreendendo que ao final do desenvolvimento, o mesmo foi produzido no plano individual, onde se dá a inter-relação das condições biológicas, histórico-culturais e individuais já existentes no sujeito.

⁵⁴ **Trecho original:** “la llamada concepción histórico-cultural del desarrollo psicológico humano que, sin duda, puntualiza y operacionaliza de manera completa, compleja e integral lo que verdaderamente ocurre em el proceso del desarrollo y formación de las estructuras psicológicas superiores em el sujeto”.

Para Beatón (2001) o conceito de idade mental é equiparável ao *nível de desenvolvimento atual ou desenvolvimento real*⁵⁵ da teoria vigotskiana, aspecto importante, pois tem a continuidade e a aproximação com o nível de desenvolvimento próximo, pois se produz em consequência da ação dos outros sobre o sujeito e pode provocar um novo nível de desenvolvimento atual ou real se este sujeito utilizar os recursos alcançados, de forma independente, em consequência da ação dos outros, da cultura e do contexto no qual esse sujeito se desenvolve.

Ao sugerir essa nova perspectiva de avaliar, Beatón (2001) recomenda a utilização dos testes sobre uma base fundamentada na concepção de desenvolvimento, de forma a compreender os indicadores de progresso, sendo possível completar com técnicas qualitativas que permitam uma avaliação mais integral, teórica, qualitativa e explicativa. Dessa forma, segundo o autor, seria possível tomar uma decisão correta de como se deve continuar o processo de ensino, estimulando e promovendo o desenvolvimento da criança. Assim, segundo as defesas do referido autor, ter uma adequada concepção de diagnóstico e avaliação, uma correta e atualizada concepção de desenvolvimento infantil, o papel que desempenha o ensino e a educação nesse processo, seriam aspectos imprescindíveis para promover uma adequada condução no processo de avaliar.

Embora considere válida e de contribuição imprescindível para a Psicologia como ciência essa nova proposta apresentada pelo referido autor, devo alertar que sob a perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, que leva em conta a historicidade, o contexto histórico-social, a singularidade, o particular e o universal, não cabem, coerentemente, a aplicação de testes psicométricos, visto que a concepção que trouxe a utilização dos mesmos é fundamentada na avaliação do indivíduo, deslocado do seu contexto histórico e social, colocando os resultados como consequências de problemas de ordem individual.

Nesse sentido, penso que, para colocar em prática processos de ensino-aprendizagem na busca de desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores de crianças, conforme a Psicologia Histórico-Cultural, é coerente partir do pressuposto de que essas funções se desenvolvem por meio de mediações culturais, assim, a discussão se volta para o nível social, deixando de lado as dificuldades de nível individual. Para tanto, considero que se faz

⁵⁵ *Grifos do autor.* Optei por escrever os termos conforme o autor utiliza, embora Zoia Prestes, autora considerada referência da Psicologia Histórico-Cultural, utilize apenas nível de desenvolvimento atual.

necessário ter a clareza da concepção teórica que direciona a atuação profissional, de forma a não se perder em conceitos e ações que não condizem com o referencial.

Nessa direção, Facci, Eidt, Tuleski (2006) mencionam que os fundadores da Psicologia Histórico-Cultural, Luria, Vigotski e Leontiev realizaram investigações quanto ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores em crianças normais e deficientes e “[...] conduziram à rejeição completa do uso de teste psicométrico e formal para dar um diagnóstico seguro, por definirem graus de subdesenvolvimento mental ou a extensão do defeito em termos apenas quantitativos” (p.106). Segundo as autoras, para esses psicólogos russos, a tarefa principal da investigação psicológica deveria estar pautada em “[...] uma definição precisa do problema, isto é, no estudo concreto da mudança qualitativa na estrutura dos processos psíquicos que resultam de uma determinada condição patológica do cérebro” (p. 106). Diante disso, tentaram elaborar uma teoria que explicasse a organização funcional do cérebro, ou seja, os sistemas individuais que envolvem e regulam a atividade psicológica do homem.

Facci, Eidt, Tuleski (2006) mencionam que ao estudar as funções corticais e os processos psicológicos que afetam o comportamento humano, Luria, Vigotski e Leontiev descobriram que, quando ocorre uma lesão localizada, deveriam utilizar o método qualitativo de investigação, caracterizado em uma prática flexível, no entanto, com uma sistemática de provas, em detrimento do método psicométrico quantitativo, pois este dirige o foco para o padrão de funções e habilidades, comparando sempre os resultados entre os indivíduos.

De acordo com as defesas das autoras, não é recomendável, em uma avaliação psicoeducacional, a utilização de um método que interprete somente os dados quantitativos unificados e acumulados sem o devido conhecimento da história da criança, pois, se assim o fizer, “[...] deixa-se de compreender o contexto em que a queixa escolar foi produzida, analisando-se tão somente o que o aluno apresenta nos testes, desconsiderando fatores histórico-sociais que têm produzido o fracasso escolar” (p.109). Nesse sentido, as autoras propõem fundamentos para uma nova modalidade avaliativa, apresentando críticas contundentes da avaliação psicoeducacional tradicional.

Segundo as autoras, Luria faz críticas severas em relação à neuropsicologia com relação ao processo de avaliação de crianças e adolescentes com problemas de escolarização, considerando o quadro mais grave, pois:

os testes padronizados quantitativos são realizados para diagnosticar e encaminhar crianças organicamente saudáveis, por meio de aproximação *cega*⁵⁶ a padrões de normalidade que desconsideram a relação dialética entre o meio social e cultural e o organismo individual (Facci, Eidt, Tuleski, 2006, p.109).

Em consonância com as recomendações das referidas autoras, considero-as coerentes, visto que se baseiam na Psicologia Histórico-Cultural, quando desenvolvem sua argumentação na direção contrária à defesa biologicizante ou naturalizante, deslocando a discussão do âmbito individual para o social. Se mantivermos a teoria defendida por Vigotski de que as funções psicológicas superiores, como, por exemplo, a memória, a percepção, a sensação, a abstração, só são capazes de se desenvolverem a partir das mediações culturais, o foco de problema individual de incapacidade de aprendizagem se desloca para o social, confirmando a coerência da teoria. Nesse sentido, a discussão se volta para as mediações promovidas dentro e fora da escola, que deveriam ocorrer no sentido de aprimorar as funções psicológicas primitivas, ou biológicas, para as funções superiores, ou culturais, exigindo mudança radical na forma de olhar e avaliar as dificuldades.

A esta forma de avaliar, as autoras incluem as análises com o foco no desenvolvimento cultural da criança, no sentido de identificar como a cultura provoca o desenvolvimento psicológico e quais instrumentos a criança utiliza para resolver os problemas propostos. Assim, a avaliação promove a análise do desenvolvimento infantil de modo prospectivo, buscando as formas que a criança utiliza para a resolução da tarefa contida no desenvolvimento próximo. De acordo com essas defesas, as autoras enfatizam que a proposta de avaliação vai além da avaliação do aluno, dos seus conhecimentos e competências como decorrentes de fatores orgânicos ou de maturação. A escola, a metodologia, os conteúdos, a qualidade das mediações são aspectos que devem ser levados em conta nesse processo mais amplo de avaliar. Dessa forma, esse tipo de avaliação:

Extrapola o âmbito psicoeducacional para o âmbito socioeducacional, ao considerar a escola e a sociedade onde a criança está inserida, sendo menos excludente e seletiva e mais dinâmica, desenvolvimentista e revolucionária, como proposta por Vigotski e seus continuadores (Facci, Eidt, Tuleski, 2006, p.120).

⁵⁶ Grifo das autoras.

Ainda com relação à avaliação, Machado (2010) menciona que o psicólogo pode produzir outros efeitos quando não se dispõe a diagnosticar as crianças com problemas de aprendizagem e intensificar a culpa de que o problema está nela, ou em questões biológicas, pois estará agindo nas relações estabelecidas na escola, levantando hipóteses sobre a produção dessas dificuldades, levantando outras possibilidades de intervenção em relação aos problemas de escolarização e não tão somente propondo uma avaliação centrada no indivíduo, pois, segundo a autora:

As crianças que apresentam dificuldades no processo de aquisição da leitura e da escrita se esforçam. Se não fazem as coisas pedidas não é por falta de vontade, não é por falta de alguma coisa, é por um excesso de situações que produzem constrangimento e que fazem com que essas crianças insistam, muitas vezes, em não ocupar novamente o lugar de quem não sabe. Para a maioria delas não é preguiça, não é porque gostam de futebol e de brincar. É porque estudar se tornou demasiado sofrido (Machado, 2010, p. 28).

Para a referida autora, a condição em que se prioriza o funcionamento individual e atribui o defeito, a falha no cérebro ou na personalidade da pessoa, busca a defesa de que a responsabilidade do problema é do indivíduo e passa a considerar que as oportunidades são as mesmas, “como se as instituições fossem as ideais” (p. 28). Machado e Souza (1997) analisam que conforme as práticas desenvolvidas, a cristalização dos personagens na escola se concretiza como, por exemplo, o aluno especial, o aluno problema, o aluno que não aprende, o aluno repetente, enfim, os rótulos que são impostos aos alunos e que os acompanham vida a fora. Nesse sentido, citam que as práticas que objetivaram esses “alunos-problema” estão entre “[...] psicólogos fazendo avaliações diagnósticas para encaminhamento, professores entendendo os problemas das crianças como algo individual ou familiar, a exigência de um laudo psicológico para a criança estar na classe especial” (Machado e Souza, 1997, p. 37).

Ao compreender as dificuldades escolares por este ângulo, os profissionais, os professores, enfim, as pessoas, passam a atribuir à natureza tudo o que acontece e deixam de lado a perspectiva histórica do problema, evidenciadas por vezes nas práticas dos professores que, levando em conta que seu aluno não aprende, dizem que ‘ele é assim mesmo’ e sob esta ótica não terão muito que fazer. Esses são os efeitos da naturalização que Machado e Souza (1997) apresentam, em decorrência da lógica do pensamento de que se a criança não aprende é porque existe falha no aprender em si mesmo, entretanto, dessa forma, exclui-se a possibilidade de análise das relações. “As relações ficam estagnadas” (Machado e Souza, 1997, p. 38) e a pergunta a ser feita se restringe apenas ao que a criança tem, ou qual o seu

problema, pois, segundo Machado (1997), só se leva em conta a atribuição às crianças de que elas são incapazes, elas possuem dificuldades de aprendizagem e, até mesmo, problemas emocionais.

Assim, de acordo com essa concepção de análise pautada somente na criança, produz-se também um tipo de prática que gera exclusão dessa criança dentro da escola. Na maior parte das vezes, o que acontece é que os “[...] educadores querem saber “o que as crianças têm” e psicólogos querem descobrir “por que elas agem da forma como agem” (Machado, 2003, p. 64).

Moysés e Collares (1997) afirmam que uma proposta bem fundamentada, para uma avaliação adequada, envolve avaliar todas as condições das crianças. Esse tipo de avaliação deve estar em uma concepção que inverte as avaliações tradicionais e a utilização dos instrumentos padronizados. Dessa forma, ao avaliar se tem acesso às expressões indiretas do objeto, por isso é preciso aprender a:

[...] olhar o que a criança sabe, o que ela tem, o que ela pode, o que ela gosta. Não se propõe nenhuma tarefa previamente definida, não se pergunta se sabe fazer determinada coisa, mesmo que seja empinar pipa, ou jogar bolinha de gude. Pergunta-se o que ela sabe fazer. E, a partir daí, o profissional busca, nessas atividades, nas expressões que ela já adquiriu, o que subsidia e permite tais expressões. Em vez de a criança se adequar ao que o profissional sabe perguntar, este é quem deverá se adequar às suas expressões, a seus valores, a seus gostos (Moysés e Collares, 1997, p. 131).

Nesse sentido, o olhar do profissional muda, considerando que os homens não são iguais, que se tornaram desiguais devido às diferenças estabelecidas pela sociedade dividida em classes, mas que são respeitados em suas diferenças, em seus valores e sua vida. Para as autoras, essa é uma proposta difícil de ser colocada em prática comparada à aplicação de testes padronizados, porque além de recolocar a relação entre o profissional e a criança, esta passa a ser desenvolvida entre duas pessoas historicamente determinadas. Assim, a objetividade é descartada e a subjetividade passa a ser um elemento enriquecedor da avaliação, sendo esta a diferença marcante entre as duas concepções.

De certa forma, a Psicologia contribuiu com essa situação ao utilizar instrumentos e testes para encaminhar as crianças com problemas, conforme menciona Machado (1997, p. 75): “Assim, passamos a produzir “crianças com distúrbios”, “crianças deficientes”, bem

como os “profissionais competentes para avaliar”, que têm instrumentos para medir essas coisas. Produzimos esses sujeitos”.

Ao rever a história da psicologia encontramos a forte tendência ao caráter clínico, com propostas de intervenção baseadas em psicodiagnóstico, práticas de psicoterapia, aplicação de técnicas de exames psicológicos, ou seja, com prioridade ao modelo de atendimento individual em consultório. Souza (2007), dentre outros, considera que a Psicologia Escolar sofreu forte influência deste modelo de atuação. Segundo a autora, as críticas na área da Psicologia Escolar permeiam exatamente os aspectos de uma atuação pautada na visão psicométrica com as contribuições de laudos psicológicos; as explicações ao fracasso baseadas na teoria da carência cultural e ao modelo clínico de atuação no atendimento à queixa escolar. Nesse sentido, a partir dessas críticas, a Psicologia vem se articulando no sentido de superar tais modelos, “[...] partindo de concepções do fenômeno educacional e das relações escolares construídas em novas bases teórico-metodológicas” (Souza, 2007, p. 153).

Moysés e Collares (1997) são contundentes em afirmar que é nítido o caráter ideológico dos testes, pois estão sempre permeados de valores dos grupos sociais, sendo divulgados como se podendo ser aplicado em qualquer pessoa não importando suas singularidades. A justificativa é que a inteligência está sendo avaliada e, como comentam as autoras, nesta visão, isso transcende até mesmo a própria vida.

Patto (1997) realiza uma busca histórica sobre o surgimento dos testes e verifica que alguns dos testes de inteligência foram construídos nos Estados Unidos da América para testar recrutas durante a Primeira Guerra Mundial, no entanto esses laudos tornam-se suficientes para a “emissão de veredictos, desde os mais esdrúxulos, até os mais conformes aos conceitos da Psicologia” (p. 47).

Nesse sentido, a autora sinaliza a discussão que se reacendeu sobre a complexa utilização dos testes, pois vários motivos deveriam ser considerados, como: a má formação dos profissionais; o fato do teste ser um instrumento privativo dos psicólogos e provocar certo medo entre os profissionais por sua não utilização e se perder os pontos de referência; por motivos de a crítica partir de uma linha teórica pouco conhecida entre os profissionais e também, a postura passiva do corpo docente na graduação. Dessa forma, Patto (1997, p. 48) resume afirmando que:

Problemas relativos aos conteúdos das provas, à conceituação de inteligência e à lógica da situação de avaliação fazem com que os testes se transformem em *artimanha*⁵⁷ do poder, que prepara uma *armadilha* para a criança, que acaba *vítima* de um resultado que não passa de um artefato da própria natureza do instrumento e de sua aplicação, situação tanto mais verdadeira quanto mais o examinando for uma criança pobre e portadora de uma história de fracasso escolar produzido pela escola.

Com relação às falhas existentes na formação dos profissionais, Checchia e Souza (2003), denunciam que os primeiros currículos dos cursos de Psicologia enfatizavam a formação clínica, pautada no modelo médico de atendimento individual e Mello (1978) defende a ideia de que os alunos foram transformados em psicólogos clínicos mesmo estando em área industrial ou escolar. Checchia e Souza (2003) explicam que na busca de uma análise crítica de atuação, o contexto escolar é entendido de uma maneira diferente da concepção clínica, pois:

Não é a análise psicológica que passa a incluir o contexto social, mas passa, sim, a considerar que o contexto histórico, social e institucional em que a escola é produzida precede e inclui a análise psicológica dos processos e relações institucionais escolares que produzem o fracasso ou o sucesso escolar. Ou seja, a dimensão social e histórica inclui a dimensão psicológica, e não o contrário (Checchia e Souza, 2003, 79P. 119-120).

Nesse contexto, considero que as condições histórico-sociais contribuem para que não se tenha entre os psicólogos uma hegemonia de intervenção crítica, considerando que a formação dos profissionais nem sempre contribui para um avanço na compreensão das problemáticas que povoam o espaço escolar. No entanto, pesquisas sobre a realidade da Psicologia Escolar sob uma perspectiva crítica têm sido realizadas⁵⁸, indicando sérias críticas na direção de como se conduziu o processo de atuação e produção de conhecimento na área da Psicologia Escolar.

Considero que essas críticas contribuem para identificar os determinantes históricos e sociais que confirmam os desencontros da Educação e da Psicologia e também reafirmar a possibilidade da construção de novas perspectivas entendendo o ser humano como um sujeito histórico, não fazendo a dissociação do indivíduo e sua impregnação cultural, seu

⁵⁷ Grifos da autora.

⁵⁸ Após os trabalhos de Patto (1984, 1999), pesquisas foram desenvolvidas a partir de uma concepção crítica por Tanamachi (2000), Souza (2000, 2002), Facci (1998, 2004a, 2004b, 2007), Meira (1997), Meira e Facci (2004), Barroco (2007), entre outros autores.

comportamento social e sua capacidade de se humanizar por meio da educação. Direciono, portanto, essa discussão, no sentido de buscar a superação e o rompimento com a postura tradicional, embasando-me em autores que justificam teoricamente este rompimento.

1.4 Concepções de avaliação centradas na abordagem psicopedagógica e clínica

Neste tópico, apresento a autora Sara Pain (1985) como referência desta perspectiva de avaliação, com um enfoque clínico, sendo muito utilizada na psicopedagogia. Neste sentido, Caon (1985) afirma que a Psicologia Clínica Escolar é uma das especializações que vem se afirmando no campo da Psicologia Clínica enquanto área muito promissora e apresenta o trabalho de Pain (1985), referência nessa perspectiva, como original e prático. Pain⁵⁹ (1985) declara que se fundamenta em três teorias muito importantes da psicologia: a psicanálise, a teoria piagetiana e o materialismo histórico, segundo a qual, “o processo de aprendizagem se inscreve na dinâmica da transmissão da cultura” (Pain, 1985, p. 11) sendo, portanto, necessário definir mais amplamente a educação e suas funções.

Para Pain (1985), a primeira função da educação é o que denomina de Função Mantenedora, a qual garante a continuidade da espécie pela reprodução do conjunto de normas das ações dos indivíduos, ou seja, a vigência histórica da aprendizagem ocorre pela transmissão da cultura. A segunda função da educação, segundo Pain (1985) é a Função Socializadora, a qual se caracteriza pela socialização dos instrumentos pelo grupo social e a influência que o grupo exerce sobre o indivíduo. Dessa forma, não é a educação que ensina, mas o social. A Função Repressora, terceira considerada pela autora, se caracteriza pela sobrevivência de um sistema social que, embora permita a continuidade histórica do homem enquanto aparelho educativo, objetiva “conservar e reproduzir as limitações que o poder destina a cada classe e grupo social” (Pain, 1985, p. 12), segundo o seu projeto socioeconômico. Sendo assim, a última função da educação denominada pela autora é a função transformadora da educação, que ocorre pelas mobilizações, primeiramente emotivas,

⁵⁹ Coadunando com as ideias de Facci (2009) e Mello (2003), destaco o ecletismo de teorias que Pain (1985) propõe e utiliza em seu trabalho, aspecto que pela via da atuação crítica em Psicologia, questiono, considerando que nesta forma de entender a Avaliação Psicológica falta um aprofundamento teórico consistente que leva a uma intervenção em busca dos determinantes histórico-sociais. Em consonância com Facci (2009, p. 127), um trabalho fundamentado numa postura crítica de atuação deve permear as ações no sentido de “analisar as contradições da sociedade capitalista, buscar a compreensão da totalidade dos fenômenos, entender a realidade em suas múltiplas conexões, partir de uma história do desenvolvimento do psiquismo”.

que depois são assumidas por grupos que se impõem às consciências de maneira crescente, e se revelam por meio de expressão revolucionária.

Pain (1985) ressalta que a função educativa tem um caráter complexo e que se dá simultaneamente como instância alienante e como instância que liberta, ou seja, um sistema opressivo que se baseia na eficiência e no consumo e ao mesmo tempo, conscientiza através da função libertadora que desempenha. A autora justifica que o fracasso do sujeito que não aprende se dá por este não ter conseguido desenvolver todas essas funções educativas e, nesse sentido, o trabalho da psicopedagogia traria o cumprimento dessas funções educativas. No entanto, declara sua opção por uma psicopedagogia que “permite ao sujeito que não aprende fazer-se cargo da sua marginalização e aprender, a partir da mesma, transformando-se para integrar-se na sociedade, mas dentro da perspectiva da necessidade de transformá-la” (Pain, 1985, p. 12).

De acordo com a referida autora, existe a necessidade de diferenciação entre os problemas de aprendizagem e os problemas escolares, sendo os primeiros definidos como “aqueles que se superpõem ao baixo nível intelectual, não permitindo ao sujeito aproveitar as suas possibilidades” (p. 13); nos problemas escolares estariam “as manifestações de resistência às normas disciplinares, na má integração do grupo de pares, na desqualificação do professor, na inibição mental ou expressiva, etc.” (Pain, 1985, p. 13). Nesse sentido, Pain (1985) defende que o trabalho do psicólogo no contexto escolar se volta para os fatores que envolvem o não - aprender e o significado que a atividade cognitiva tem para esse aluno.

Para Pain (1985), as diferenças que envolvem os problemas de aprendizagem e os problemas escolares são identificadas pelo sintoma e é neste âmbito que o psicólogo desenvolve o seu trabalho. Nessa perspectiva, a autora avalia que o problema sintoma se dá nas relações familiares, entre pai e filho; sendo assim, esta relação é o motivo de observação para identificar as formas de comunicação e interação na família que estão causando os problemas de aprendizagem que aparecem na escola.

Pain (1985) menciona a articulação de esquemas para desenvolver a aprendizagem, considerando esta como um efeito e não uma estrutura, sendo assim, articula o materialismo histórico com a ideologia, a teoria piagetiana à operatividade e a teoria psicanalítica de Freud ao inconsciente. Na busca de explicar essa relação, e fundamentada nos autores que embasam teoricamente essas abordagens, Pain (1985) define as dimensões do processo aprendizagem,

sendo: a dimensão biológica, a dimensão cognitiva, a dimensão social e o processo de aprendizagem como função do eu.

No sentido de identificar os possíveis problemas envolvidos à queixa do não - aprender, a autora elenca alguns fatores fundamentais para o diagnóstico de um problema de aprendizagem. O primeiro fator se refere aos fatores orgânicos, os quais devem estar em integridade anatômica, com bom funcionamento de forma a garantir a coordenação com o sistema nervoso central. Segundo as orientações de Pain (1985), toda atenção deve ser dada para as possíveis perdas de audição ou visão, para que estas não venham a ser identificadas tardiamente provocando o isolamento social da criança, assim como situações de evasão e dependência.

Pain (1985) recomenda ainda a investigação neurológica a fim de verificar seu ritmo, sua plasticidade, seu equilíbrio, que no caso de lesões pode ser encontrada uma forma de conduta rígida, comprometimentos no desenvolvimento perceptivo-motor ou na compreensão. A verificação do funcionamento glandular também se faz necessário para evitar quadros de hipomnésia, falta de concentração, sonolência que se explicam pelas deficiências glandulares. A forma como se alimenta a criança é outro fator mencionado pela autora, visto que a qualidade e a quantidade de alimentos podem evitar déficits alimentares crônicos responsáveis por distrofia generalizada que, segundo Pain (1985), abangeria sensivelmente a capacidade de aprender. Esses fatores, segundo as defesas da autora, podem ter consequências cognitivas mais ou menos graves, ainda que não se configurem, por si só, os problemas de aprendizagem, pois:

Quando o organismo apresenta uma boa equilibração, o sujeito defende o exercício cognitivo e encontra outros caminhos que não afetem seu desenvolvimento intelectual, dadas as consequências sociais que ocasiona a carência na aprendizagem, sobretudo na infância (Pain, 1985, p. 29).

O segundo fator que deve ser levado em conta no diagnóstico do não- aprender são os fatores específicos, sobre os quais Pain (1985) ressalta a impossibilidade de verificação, como, por exemplo, a adequação perceptivo-motora:

Tais transtornos aparecem especialmente no nível da aprendizagem da linguagem, sua articulação e sua lecto-escrita, e se manifestam numa série de perturbações, tais como a alteração da sequência percebida, a impossibilidade de construir imagens claras de fonemas, sílabas e palavras, a inaptidão gráfica e etc. Encontramos dificuldades especiais de outra ordem, no nível da análise e síntese dos símbolos, na aptidão sintática, na atribuição significativa. Desta forma, certos processos da ordem das afasias podem apresentar-se sem que possam ser

relacionados com qualquer dano cerebral localizado que justifique a perturbação (Pain, 1985, p. 30).

As desordens específicas da aprendizagem estão ligadas, segundo a referida autora, à indeterminação da lateralidade do sujeito, pois o sujeito destro apresenta uma grafia mais adequada e harmônica comparada ao canhoto. Essa premissa se justifica na defesa de que “a norma se dá sobre a direita e a criança que utiliza a esquerda é obrigada a uma descodificação precoce a fim de colocar-se no lugar do outro” (p. 30).

Ainda nesses fatores específicos, Pain (1985) menciona consideração especial à dislexia, pois a reeducação é considerada muito penosa, devendo ser desenvolvida por vias de compensação. Com relação aos fatores psicógenos, o terceiro elencado, a autora se baseia na teoria de Freud para diferenciar os motivos para o fato do não – aprender e considera que esses motivos podem ser considerados como um sintoma, sendo assim forma de repressão que a operação do aprender causa no sujeito ou poderia ser por uma retração intelectual do ego, visto que, segundo a teoria freudiana:

Os problemas de aprendizagem não podem considerar-se como erros no sentido de Freud, porque são perturbações produzidas durante a aquisição e não nos mecanismos de conservação e disponibilidade, embora estes aspectos mereçam consideração. Por exemplo, a disortografia é, mais que nada, coordenação fonomotriz, isto é, esforço de acomodação capaz de internalizar como imagem, os gestos que compõem a grafia de cada palavra (Pain, 1985, p. 32).

Pain (1985) destaca que não é possível assumir os problemas relacionados aos fatores psicógenos sem levar em conta as disposições orgânicas e ambientais do sujeito. Dessa forma, inclui nos fatores de análise para os problemas de aprendizagem os fatores ambientais como quarto e último fator. A este fator, não estão relacionadas as redes de interrelações familiares estabelecidas pelo sujeito, mas sim:

ao meio ambiente material do sujeito, às possibilidades reais que o meio lhe fornece, à quantidade, frequência e abundância dos estímulos que constituem seu campo de aprendizagem habitual. Interessam nesse aspecto as características de moradia, bairro, escola; a disponibilidade de ter acesso aos lugares de lazer e esportes, bem como aos diversos canais de cultura, isto é, os jornais, o rádio, a televisão etc. ; e finalmente a abertura profissional ou vocacional que o meio oferece a cada sujeito (Pain, 1985, p. 33).

Para realizar o diagnóstico do problema de aprendizagem nesta perspectiva, Pain (1985) enfatiza que alguns momentos desse processo são importantes para compreender o

significado, a causação e a modalidade da perturbação que demanda a intervenção do profissional, sendo: o motivo da consulta; a história da criança incluindo antecedentes natais, dados sobre as doenças, o desenvolvimento, a aprendizagem; as atividades lúdicas incluindo a hora do jogo, a imitação e a linguagem; as provas psicométricas; as provas projetivas, as provas específicas e a análise do ambiente. Todos esses aspectos fazem parte do processo de avaliação para o diagnóstico do problema.

Para uma intervenção adequada, a autora justifica a utilização das provas psicométricas, por considerar terem condições de revelar o aspecto intelectual do comportamento da criança.

Desde o ponto de vista quantitativo, a utilização dos baremos nos indica a situação do sujeito no seu grupo de idade, dentro de uma população definida, situando-o numa ordem percentual, ou em termos de desvio com relação à média de rendimento do referido grupo (Pain, 1985, p. 55).

Nesse sentido, a autora defende que os escores definem o tipo de eficácia intelectual do sujeito, portanto, não dá apenas uma previsão diagnóstica, mas considera que é uma perspectiva prognóstica também na avaliação, por considerar a possibilidade de as circunstâncias serem provocadas e assim, modificadas. Pain (1985) explica que a análise das provas psicométricas traz os dados mais importantes, a análise quantitativa do rendimento, a qual a autora considera como “interpretação genética”.

Determinamos em primeiro lugar o estágio em que a criança opera, as estruturas já elaboradas e as que se encontram num período de transição. Percebemos a relação entre os instrumentos de que a criança dispõe para interpretar a realidade e as exigências que o ensino lhe impõe, com o objetivo de decidir se suas dificuldades na aprendizagem podem ser justificadas ou não pela disponibilidade inteligente do sujeito (Pain, 1985, p. 58).

Segundo Pain (1985) é de suma importância descobrir o porquê e como foi desenvolvido o problema de aprendizagem, defendendo que o eixo que norteia o diagnóstico está na articulação do sintoma e o sentido da triangulação edípica, ou seja, o fenômeno edípico vai determinar as relações de aprendizagem da criança para toda sua vida.

Pain (1985) deixa clara sua posição quanto ao tratamento psicopedagógico e enfatiza que a aprendizagem começa desde a devolução diagnóstica feita à criança e depois aos pais, no sentido de ensinar o diagnóstico, tomando consciência da situação para provocar mudanças. Visto sob esse prisma, o tratamento psicopedagógico permite:

Uma rápida orientação destinada aos pais, seja para seu ingresso num grupo, seja para a terapia familiar ou de casal; garante um bom controle do aspecto orgânico e neurológico; oferece a possibilidade de diálogo quando o paciente recebe mais de uma atenção e assegura a complementação integrada de outras técnicas pedagógicas, sejam elas expressivas, ocupacionais etc. Permite especialmente consolidar uma boa equipe de trabalho onde se verifique a teoria e as técnicas sobre a base de um intercâmbio de experiências, onde possa haver especializações quanto à programação e informação, onde possa confeccionar-se material comum de estimulação e por fim onde possam aprender e adquirir prática novos profissionais (Pain, 1985, p. 75).

Diante das considerações que caracterizam uma conduta de avaliação tradicional, salientamos que outras possibilidades vêm surgindo ao longo da história da Psicologia, que embora muito recente, da década de 1990, aparecem com força, justificando uma forma diferenciada de conduzir a avaliação. Por considerar essa proposta um avanço na avaliação psicológica, apresentamos seus pressupostos.

1.5 Avaliação assistida ou mediada

Conforme apresentamos no item anterior, é possível observar como a Psicologia em seu desenrolar histórico de práticas de avaliação, sofreu influência marcante de teorias positivistas e reducionistas, por uma tradição psicométrica concretizada pelo uso dos testes de QI. A partir da década de 1990, no Brasil, surgiu a discussão sobre outra forma de avaliação, denominada Avaliação Assistida (mediada ou dinâmica) a qual se fundamenta na abordagem sócio-construtivista do desenvolvimento, baseando-se principalmente nos conceitos de zona de desenvolvimento proximal e aprendizagem mediada formulada por Vigotski.

Segundo Linhares (1995, p. 23), esta avaliação “consiste em uma modalidade interativa, que inclui assistência durante o processo de avaliação de habilidades de domínio cognitivo geral ou de domínio de habilidades específicas”. Assim, ao se basear nas formulações de Vigotski⁶⁰ (1988), a autora defende que a aprendizagem é um evento social e dinâmico que acontece na vida da criança, com a presença de outra pessoa mais habilitada e informada que medeia essas experiências de aprendizagem.

Em consonância com a referida autora, encontramos Lunt (1994, p. 221) ao afirmar que “os processos e o desenvolvimento cognitivos são resultados de interações sociais e

⁶⁰ No próximo capítulo apresentaremos mais detalhadamente os conceitos desenvolvidos por Vigotski em sua teoria, pois no momento estamos atentando, em especial, para a avaliação assistida ou mediada.

culturais tais, que todos os processos psicológicos são, inicialmente, sociais e só mais tarde tornam-se individuais”. Dessa forma, gradualmente a criança vai se tornando mais capaz para resolver os problemas independentemente, ou seja, o controle externo do adulto vai dando espaço para o processo de internalização e o autocontrole.

Primeiramente, o adulto, ou companheiro mais capaz, controla e guia a atividade da criança; gradualmente a criança passa a participar tomando iniciativas e o adulto guia e corrige o seu desempenho e, finalmente, o adulto cede o controle à criança e funciona como observador de suporte (Linhares, 1995, p. 24).

Segundo a autora, os pais e professores podem ser os agentes mediadores que têm a função de selecionar, ordenar e filtrar os eventos para a criança, a fim de que modifiquem o repertório desta criança e estimule níveis mais complexos de funcionamento cognitivo, “revelando o seu potencial para mudança ou para aprendizagem” (Linhares, 1995, p. 24).

Linhares (1995) menciona que os conceitos de desenvolvimento e aprendizagem de Vigotski provocaram um impacto direto na forma de avaliar as crianças, pois esta forma de avaliação começa exatamente no ponto em que terminam as avaliações padronizadas, ou seja, direciona o foco para o “desempenho adicional que a criança pode atingir com assistência” (Linhares, 1995, p. 24). Nesse sentido, a autora afirma que pode haver mudanças no nível inicial do funcionamento cognitivo das crianças que são expostas à aprendizagem mediada e uma variação considerável do grau em que podem ser modificadas, portanto, como definição, Linhares (1995, p. 24) afirma que:

A avaliação assistida é uma avaliação dinâmica interativa, que inclui o ensino durante o processo de avaliação. Caracteriza-se por um conjunto de estratégias instrucionais utilizadas durante o processo de avaliação, a fim de garantir o fornecimento de ajuda, melhorando as condições da situação de avaliação, para que o examinando possa revelar o seu desempenho potencial e possa atingir um grau crescente de autonomia em situação de resolução de problemas.

Segundo Lunt (1994), esta nova forma de avaliação se apresenta como uma abordagem alternativa na tarefa complexa de avaliar, com potencial para superar algumas limitações das formas estáticas tradicionais carregadas de funções descritivas, prognósticas e prescritivas. Nessa perspectiva, o examinador tem como objetivo promover um contexto de suporte de ensino, a fim de reverter o quadro de funcionamento da criança avaliada, buscando níveis mais altos de desempenho, características estas que, segundo Linhares (1995), também

contribui para a diferenciação desta forma de avaliação comparada à forma de avaliação padronizada estática.

Com relação a essa prática tradicional de avaliar, Lunt (1994) apresenta algumas críticas, especialmente aos testes de inteligência ou de QI, os quais se caracterizam pela padronização de procedimentos focando a avaliação no desempenho do indivíduo em tarefas que são realizadas em situação-padrão. Para Lunt (1994), algumas diferenças podem ser mencionadas entre os dois tipos de avaliação, sendo que se apresentam em dois níveis: o primeiro nível quanto à própria situação do teste e o outro nível, quanto à natureza do que está sendo investigado, sendo que a estática foca o produto e a dinâmica foca o processo.

Portanto, é nesse sentido que Linhares (1995) deixa clara a diferença entre esta avaliação padronizada que se utiliza de testes psicométricos, obedece a padrões de como deve agir o examinador, avalia o produto da aprendizagem obtendo escores e comparações do indivíduo com um grupo de referência e apresenta como características marcantes da avaliação dinâmica:

- a) haver flexibilidade das instruções durante a avaliação, regulada pelo desempenho do examinando, incluindo-se um componente de ensino, de instruções adicionais e, portanto, havendo uma verificação de mudança em função da aprendizagem; b) avaliar mais como o examinando adquire conhecimento e resolve problemas, focalizando mais a oportunidade presente de aprendizagem; c) obter indicadores do processo de aprendizagem do indivíduo, sendo o indivíduo seu próprio controle (Linhares, 1995, p. 25).

Marcadamente para Lunt (1994), na avaliação estática, o examinador apresenta várias tarefas para a criança, observa e registra a resposta do desempenho dela, faz a pontuação e interpreta o resultado. Nessa situação de avaliação, não é permitida a interação entre a criança avaliada e o avaliador, mesmo porque, normalmente, a criança é isolada do seu contexto e frequentemente colocada numa situação desconhecida. Segundo a autora, as respostas das crianças são tidas como representativas da “aptidão” das mesmas, sendo as expectativas e percepções da criança não exploradas pelo avaliador. Neste sentido, a autora defende que: “as técnicas de avaliação estática concentram-se no que a criança já sabe e, portanto, no *produto*⁶¹ da aprendizagem, e no que ela sabe fazer por *si mesma*” (Lunt, 1994, p. 228).

⁶¹ As palavras *em itálico* nas citações indicam *grifos da autora*.

Por outro lado, ao observar as características da avaliação dinâmica proposta por Linhares (1995), a postura do examinador é diferente e o mesmo tem, segundo a autora, condições e “liberdade para explorar as circunstâncias e as razões para fracassos e sucessos do examinando” (p. 25) e ainda, como contribuição mais significativa, afirma que:

Advém da possibilidade de sondar a sensibilidade do examinando à instrução, identificar estratégias cognitivas utilizadas na solução da tarefa, verificar a possibilidade de modificar seu desempenho na própria situação de avaliação e estimar o potencial de transferência e generalização de aprendizagem (Linhares, 1995, p. 29).

Neste sentido, Lunt (1994) coaduna com a referida autora ao explicar que a característica principal na avaliação dinâmica, com relação à interação entre avaliador e aluno, é a dinamicidade, assim a ênfase se volta mais ao processo do que ao produto da aprendizagem. “É comum a todas as formas de avaliação dinâmica a ideia de uma avaliação mais prospectiva do que retrospectiva e a ênfase em uma compreensão sobre *como*⁶² a criança aprende, mais do que sobre *o que* ela já aprendeu” (Lunt, 1994, p. 232).

Para Lunt (1994), é um grande desafio para os pesquisadores desenvolverem outros e novos procedimentos de avaliação dinâmica, centrados nos processos de aprendizagem, com informações práticas e adequadas qualitativamente para os programas instrucionais. Segundo a autora, para tal desafio é necessário “levar em conta tanto os fatores sociais e contextuais que cercam a aprendizagem individual como as interações envolvidas na instrução e a forma como afetam a aprendizagem de um indivíduo” (Lunt, 1994, p. 247).

Diante do exposto, embora seja uma proposta inovadora na forma de avaliar e até mesmo por sua característica prospectiva, ressalto que alguns aspectos não são mencionados a fim de superar a forma individualista tradicional de avaliar. Levando em conta a importância das experiências do contexto histórico e social que a criança vive na construção do seu processo de escolarização, seria incoerente propor alternativas de avaliação que não abarquem tais aspectos. O questionamento que levanto quanto aos procedimentos da proposta de Avaliação Assistida ou Mediada se direcionam à criança, ou seja, quem é esta criança que não está aprendendo? Qual a visão de homem e de ensino-aprendizagem que permeiam estes pressupostos? Como está se desenvolvendo o processo de escolarização desta criança que precisa de ajuda?

⁶² Grifos da autora.

Ressalto que alguns pressupostos da Psicologia histórico-cultural são utilizados claramente, como, por exemplo, o conceito de Mediação⁶³ no sentido de compreender como a mediação provocou o desenvolvimento da criança e o conceito de Zona de Desenvolvimento Próximo, no entanto, embora haja a tentativa de avançar e superar, o que entendo por uma avaliação tradicional, em um movimento que considero importante, se apropriam desses conceitos de uma forma positivista.

Enfatizo que no trabalho do psicólogo num processo de Avaliação Psicológica, pautada nos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, inclui conhecer a fundo o processo de escolarização desta criança, as formas que ela utiliza para aprender, a história da sua vida escolar, as situações de mediação, as relações entre a criança e seus pares, a família, o professor. De uma forma mais ampla, diria que essa avaliação inclui as dimensões institucionais, pedagógicas, relacionais, culturais, sociais e as políticas educacionais⁶⁴. Assim, considero que o profissional ao avaliar uma criança indica o seu posicionamento e uma visão política, com fundamentos que regem sua ação no que já está instituído hegemonicamente, ou, por outro lado, em questionamentos que buscam um fundamento no sujeito histórico-social. Coadunando com as ideias de Facci, Eidt, Tuleski (2006), observo que a proposta da Avaliação Assistida e Mediada, embora traga um avanço, ainda atribui aos testes psicológicos o papel central no processo avaliativo, sendo as provas qualitativas apenas complementares ao processo. Dessa forma, entendo, assim como as referidas autoras, que a proposta mantém a ideia de confiabilidade aos instrumentos de medição, na quantificação e na padronização, mesmo que os utilizando com a finalidade de comparar resultados.

Visto que no desenrolar do texto apresento uma crítica ao uso dos testes psicométricos, trago a proposta de avaliação e diagnóstico segundo Beatón (2001), a qual demonstra ser uma opção repleta de elementos e aspectos norteadores para uma avaliação descompromissada com a testagem.

⁶³ Estes conceitos serão mais bem desenvolvidos no próximo capítulo.

⁶⁴ Estas dimensões serão mais bem detalhadas no capítulo de análise.

1.6 Avaliação e Diagnóstico: uma perspectiva explicativa

Beatón (2001) propõe um enfoque de atuação diferenciada ao direcionar suas reflexões sobre os processos de desenvolvimento e avaliação psicológica, enfatizando que os problemas da educação, do desenvolvimento e a formação psicológica infantil, a ação do biológico, do social e do cultural no processo histórico individual de formação do ser humano são assuntos de extrema complexidade e não há mesmo como ter consenso entre os profissionais. No entanto, avalia que essa condição não traz benefícios para a prática da psicologia, e nem mesmo para a psicologia enquanto ciência e, em particular, para os processos de avaliação e o diagnóstico educativo e psicológico.

O referido autor dedica suas reflexões acerca do desenvolvimento e da formação psicológica infantil a partir do enfoque histórico-cultural, na intenção de atender desde uma intervenção até mesmo a ajuda a pais, mães e professores, e ao próprio sujeito, a fim de propiciar a compreensão do desenvolvimento e obter um processo de formação psicológica mais efetiva. Para tanto, considera que as pessoas precisam conhecer as características e as condições do desenvolvimento real, buscando melhores níveis de desenvolvimento posterior.

Penso que a proposição do referido autor quanto à compreensão do psiquismo humano, em relação aos processos de desenvolvimento e Avaliação Psicológica, envolvendo todo o trabalho do psicólogo, enfatiza aspectos qualitativamente diferenciados das propostas de avaliação apresentadas anteriormente.

Beatón (2001) enfatiza a importância da família, da escola e da sociedade na estimulação, na educação e no desenvolvimento da criança, pois nenhuma intenção de promoção de educação deve diminuir a importância destes, considerando que essa criança tem a possibilidade de educabilidade diante da ajuda dessas pessoas, tornando-se um sujeito independente e que possa contribuir, mais tarde, com a educação de outras crianças com a sua criatividade e trabalho advindos da cultura humana.

Diante dessas reflexões, Beatón (2001) propõe que todo processo de avaliação tem uma função de diagnóstico⁶⁵ e todo diagnóstico exige um trabalho de avaliação das condições, para poder elaborar a conclusão da situação-problema, assim como as possíveis causas que a

⁶⁵ Barbosa e Souza (2012) promovem uma discussão acerca da conceituação e terminologias utilizadas pela Psicologia Educacional e Escolar ao longo do tempo e de como essas mudanças nas nomenclaturas da área refletem questões epistemológicas, ideológicas e políticas.

estão determinando. Para o autor, a avaliação e o diagnóstico necessitam da busca de informações, a fim de promover uma ampla e profunda análise, levantando as possíveis explicações, características, sucessos, dificuldades e as causas destas, com o propósito de levantar as soluções possíveis para eliminar ou compensar a dificuldade. Coadunando com as ideias do referido autor, considero a necessidade de identificar quais as reais necessidades e as condições concretas vividas por uma criança com queixas escolares. Assim, concordo que para a eficácia do trabalho a ser desenvolvido, o Psicólogo precisa ter acesso a todas as informações necessárias para que sua atuação seja pontual. Visto dessa forma, questiono apenas o termo “diagnóstico” tão utilizado e arraigado e que, portanto, traz consigo toda a carga histórica de avaliação que esta tese rebate. No entanto, estamos participando de um momento histórico em que buscamos respostas, como, por exemplo, que termo colocar nesse lugar? Assim, a reflexão se faz presente, pois consideramos que seja um lugar que se faz necessário, mas que não gostaríamos de ter a conotação que sempre teve.

Nesta tarefa de realizar uma avaliação e diagnóstico⁶⁶, o referido autor apresenta algumas tarefas básicas a serem desenvolvidas pelos psicólogos, pedagogos, educadores ou orientadores, a saber:

Conhecer o sujeito, suas características e as condições de seu desenvolvimento, como marcha do processo de educação e do ensino, na escola, na família e em seu entorno em geral, como primeiro passo para a realização de qualquer tipo de trabalho a ser realizado. A avaliação e o diagnóstico é a via essencial através da qual se pode realizar uma intervenção educativa, uma prática social, transformadora e mais efetiva. Todo programa interventivo, prático de modificação e de orientação requer uma avaliação e diagnóstico da situação inicial presente, sendo a condição prévia para a tomada de decisão do que se vai fazer e como fazer (Beatón, 2001, p. 138).

Segundo as defesas de Beatón (2001), o processo de diagnóstico requer um alto nível de profissionalismo, compromisso e responsabilidade, pois é uma tarefa importantíssima e delicada, visto que o sujeito que precisa de ajuda deve ser o maior beneficiado pelo diagnóstico, pois este deverá “contribuir para alcançar a potencialização do desenvolvimento, da mudança e, com isso, a solução dos problemas que apresenta” (Beatón, 2001, p. 139).

As recomendações de Beatón (2001) se direcionam para que a avaliação e o diagnóstico não se centralizem em apenas classificar pessoas e seus problemas, pois considera

⁶⁶ Embora tenha me posicionado sobre a questão da nomenclatura, nos trechos que se referem à posição do autor, optei por utilizar o termo que ele utiliza.

que essa seria uma postura profissional inadequada e danosa para o desenvolvimento infantil do ponto de vista conceitual e por considerar a mobilidade e flexibilidade do desenvolvimento humano. O autor enfatiza também que esta postura traria implicações causando, por exemplo, situações de discriminação, marginalização e exploração.

Nesse sentido, segundo o referido autor, um processo de avaliação e diagnóstico deve enfatizar:

A busca de um conhecimento e sua construção que permita uma aproximação das qualidades e características do sujeito, o que é capaz de fazer, o que poderia tornar-se, as dificuldades que apresenta, suas possibilidades de desenvolvimento, incluindo as vias de compensação e correção que se podem usar e o trabalho que se deve realizar para aperfeiçoar o trabalho dos psicólogos, orientadores, professores, familiares, executivos, empresários, dirigentes e todos aqueles adultos que se encontram em constante inter-relação com o sujeito⁶⁷ (Beatón, 2001, p. 139).

Sob este olhar, duas condições são essenciais para atingir os objetivos propostos com esse tipo de avaliação e diagnóstico, sendo que a realização deste deve partir de uma concepção teórica e metodológica adequada e a busca de informação e medição na psicologia e na educação, bem como “a construção da explicação dinâmica causal das dificuldades” (Beatón, 2001, p. 140).

A afirmativa do autor de que a realização de avaliação e o diagnóstico devem partir de uma “concepção teórica e metodológica adequada” nos remete a refletir sobre a importância e a clareza da fundamentação teórica para o desenvolvimento do trabalho profissional, assim como a coerência entre a teoria e a prática. O discurso que o profissional apresenta deve ser de acordo com a forma como conduz os processos de avaliação, ou seja, não é suficiente que tenha apenas o discurso teórico, mas que este esteja condizente com a prática. Nesse sentido, a perspectiva em que a Psicologia Histórico-Cultural se desenvolve recomenda que tenha fundamentos teóricos consistentes, pois é um aspecto imprescindível em uma intervenção que leva em conta os determinantes histórico-sociais na constituição da subjetividade e na busca das causas das dificuldades que se apresentam. A base teórica deve permear a intervenção do profissional em qualquer contexto e neste caso, como propomos a avaliação psicológica de crianças com queixas escolares, estendemos em especial para a escola, contemplando os pais, alunos, professores, e até mesmo os funcionários.

⁶⁷ Em nota de rodapé o autor enfatiza que ao utilizar o termo “sujeito” se refere tanto à criança como a uma pessoa em geral, uma organização ou instituição. “Es todo aquello que es un producto constante de cambio y desarrollo como consecuencia de las fuerzas motrices externas e internas que actúan sobre este em desarrollo”. (p. 139)

Beatón (2001) deixa clara a sua posição teórico-metodológica ao mencionar os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, fundamentalmente a teoria vigotskiana, para explicar o desenvolvimento infantil. Assim, compreende que o desenvolvimento psíquico é algo extremamente complexo e depende da mediação das condições sócio-culturais, bem como as condições biológicas do indivíduo enquanto espécie, na interdependência entre essas através do tempo. O autor afirma que não são as condições biológicas herdadas que determinam o desenvolvimento psíquico, e nem mesmo as condições sociais externas por si só, pois considera que ambas posições são extremas e abordam apenas um aspecto, deixando de lado o produto das interações.

Segundo o referido autor, as formações psicológicas não são estáticas e nem mesmo têm a sua formação concluída em determinado momento, pois esta seria uma posição apoiada na concepção biologicista de desenvolvimento, a qual não dá a devida importância para a mediação do sócio-cultural, e que também se encontra em constante interação com as qualidades biológicas em formação e as psicológicas já existentes. O autor menciona ainda que os conhecimentos acumulados pela Psicologia e por outras áreas afins, como pedagogia, biologia, medicina, sociologia, podem contribuir para a construção de uma concepção de desenvolvimento a qual busca defender, mas que ainda considera não ter avançado de maneira plena. Nesse sentido Beatón (2001) afirma que acredita ser a Psicologia Histórico-Cultural a concepção que pode influir no processo de desenvolvimento e formação do ser humano.

Assim, baseado nesses pressupostos, apresenta suas defesas para o desenvolvimento de um processo de avaliação e diagnóstico de caráter explicativo, em lugar dos diagnósticos realizados de forma descritiva e classificatória, definindo diagnóstico como⁶⁸:

Em seu sentido mais amplo, se pode conceber o diagnóstico como uma categoria que se utiliza em todos os tipos e aspectos da atividade humana; ou seja, o ser humano, ao analisar e avaliar os problemas e situações que constantemente surgem entre si, trata de buscar as possíveis explicações, as causas e as possíveis soluções; se engata, na verdade, um processo de avaliação e diagnóstico, através do qual, se identificam as forças motrizes que o produzem, sua gênese, as particularidades e o curso do desenvolvimento alcançado por completo do fenômeno dado e as possibilidades de sua promoção a outros níveis de desenvolvimento (Beatón, 2001, p. 161).

⁶⁸ Trecho original: Em su sentido más amplio, se puede concebir el diagnóstico como una categoría que se utiliza en todos los tipos y aspectos de la actividad humana; es decir, el ser humano, al analizar y evaluar los problemas y situaciones que constantemente surgen ante si, trata de buscar las posibles explicaciones, las causas y las posibles soluciones; se enfrasca, de hecho, em um proceso de evaluación y diagnóstico, através del cual, se identifican las fuerza motrices que lo producen, su génesis, particularidades y el curso Del desarrollo alcanzado por um hecho o fenómeno dado y las posibilidades de su promoción a otros niveles del desarrollo (Beatón, 2001, p. 161).

Segundo o autor, algumas formas de diagnóstico empregadas por profissionais, apesar de enfatizarem sua característica enquanto um processo de análise e síntese, não expõe com a devida clareza o que está sendo feito para classificar, ou para conhecer a incidência dos problemas e nem mesmo como identificar os danos para a integridade das pessoas e isso se deve à sua concepção inadequada e ao seu mau uso. Para Beatón (2001), esses propósitos se devem mais a uma concepção inadequada e uso, do que à essência e à importância desta atividade. Outro fator considerado importante pelo autor é a preparação do profissional, considerando a responsabilidade dele, o que implica uma concepção de ser humano, sua formação, os conhecimentos que obteve e sua experiência prática que permita um reconhecimento efetivo e adequado do seu trabalho. No entanto, o autor reconhece que o embora o profissional tenha domínio dos métodos e procedimentos e tenha um diagnóstico baseado em dados obtidos, mesmo com todas as características necessárias, não se tem veracidade, com resultados fixos ou imutáveis.

Nesse sentido para Beatón (2001), a interdisciplinaridade surge como uma condição de suma importância, devido à complexidade da natureza do objeto de estudo, incluindo a busca de informações diretas e indiretas, cruzadas com a chance de triangular as informações, apoiando as análises e sínteses num processo de integração e construção do diagnóstico.

Segundo as recomendações de Beatón (2001), a aplicação desta interdisciplinaridade pode se dar por duas vias: a primeira via seria o profissional ou especialista defender uma concepção e trabalhar de acordo com a mesma; a segunda via, seria a formação de um grupo de profissionais, com uma variada quantidade de especialidades mas relacionados entre si com o conteúdo da avaliação e diagnóstico, unidos pelos mesmos pressupostos desenvolverem tal atividade. Para o autor, “essas duas formas não se excluem, pelo contrário, ao unir-se ganha o processo em qualidade” (Beatón, 2001, p. 164).

Diante disso, enfatiza a importância de “conhecer a dinâmica da história individual de desenvolvimento do sujeito” (Beatón, 2001, p. 164), como se produziu, como se tornou, pois este processo de formação é o objeto do diagnóstico. A necessidade não paira apenas em descobrir as insuficiências do desenvolvimento atual, mas chegar a conhecer as possibilidades, as reservas, as potencialidades do sujeito em seu processo de desenvolvimento posterior ao diagnóstico.

Segundo Beatón (2001) alguns princípios contribuem para a realização do diagnóstico, sua aplicação e avaliação. O primeiro princípio se refere ao enfoque individual e

histórico, segundo o qual se recomenda que o profissional, ao realizar o diagnóstico de uma criança, deve ter presente na estratégia que utiliza consistência com as particularidades concretas e específicas de cada sujeito, levando em conta que as pessoas são diferentes, cada uma com sua dificuldade em particular e as causas destas podem variar. Coadunando com a teoria vigotskiana, o referido autor menciona a necessidade de conhecer mais profundamente a história da formação e das qualidades que se estudam, as mediações do contexto sociocultural, as possibilidades e os recursos utilizados pelos sujeitos para a solução dos problemas que lhes são apresentados.

No enfoque integral e holístico, Beatón (2001) enfatiza a importância de buscar as informações referentes ao sujeito quanto às características que podem ter relação com os problemas que apresenta. Para tanto, a participação multi e interdisciplinar de diferentes especialistas pode contribuir na busca da maior quantidade de aspectos relacionados à formação e ao desenvolvimento do sujeito, sendo que cada profissional pode realizar as reflexões de acordo com seus conhecimentos levando em conta as características pessoais de cada sujeito em termos de dados médicos, sua constituição biológica e física, os dados pedagógicos, as estruturas psicológicas já formadas e as estruturas que estão em processo de formação. Diante dessa afirmação, abro um parêntese para o seguinte questionamento: não seria a volta à supervalorização dos procedimentos da medicina para classificar e elencar características individuais e pessoais, sem levar em conta a constituição histórico-social desse sujeito? O profissional da psicologia não teria condições e habilidades suficientes para obter dados sobre o desenvolvimento de uma pessoa? Qual o lugar de importância e relevância estaria ocupando a avaliação psicológica na vida dessa pessoa?

Considero que embora a proposta de Beatón (2001) tenha um aspecto inovador na forma de recomendar o trabalho entre os profissionais, visualizamos uma forte influência do viés social e econômico. Neste sentido, encontramos Moysés e Collares (1992) em uma posição crítica em que questionam a criação de um novo mercado de trabalho vinculado às dificuldades de aprendizagem. Elas apresentam os seguintes fatos:

Começa-se a desvendar que se está lidando com um mercado de trabalho economicamente atraente, em expansão. Tão atrativo, que houve o surgimento de novas profissões baseadas nessa concepção do processo ensino-aprendizagem, como a psicopedagogia. Ou a mudança de orientação na formação profissional de fonoaudiólogos, fisioterapeutas, professores de educação física, psicólogos e até pedagogos. Em relação aos médicos, especialmente neurologistas e pediatras, a questão do mercado de trabalho parece-nos mais que eloqüente. Porém, os interesses econômicos não se restringem a isso, são muito maiores. Lida-se com a indústria farmacêutica (p. 40).

A criação e ampliação de mercado de trabalho, aliadas ao lucro das indústrias farmacêuticas, podem ter dado grande incentivo ao diagnóstico dos distúrbios de aprendizagem. Nessa direção, refletimos sobre a posição em que se encontra a psicopedagogia que, por vezes, direciona sua atuação de forma condizente com a sociedade capitalista, promovendo a explicação pelo sucesso ou fracasso por meio das diferenças individuais. Consideramos que esses aspectos intensificam e fortalecem a profissão Psicopedagógica, pois a necessidade de avaliar o indivíduo se torna prioridade.

Minha experiência mostra situações recentes de avaliação psicopedagógica, realizadas por psicopedagogas, para os encaminhamentos à sala de recursos. Assim, questiono: O que se pretende com esta forma de condução? Esta proposta interdisciplinar não causaria à criança visitas a diversos especialistas e cada um “tratando” de um pedaço fragmentado? .

Para Beatón (2001), sob o enfoque individual e histórico, os profissionais não devem perder de vista a criança em seu conjunto como uma unidade indissolúvel, onde se expressam o biológico, o social e o cultural no nível da subjetividade e do psiquismo individual singular. Portanto, o processo de avaliação e diagnóstico deve estar em constante comunicação e confrontação interdisciplinar de forma que incluam hipóteses, análises, decisões conjuntas a fim de buscar a comprovação ou não das questões ou dos problemas que vão surgindo no decorrer do processo.

Beatón (2001) recomenda que os resultados encontrados por cada profissional da equipe multidisciplinar não devem ser interpretados de forma isolada, mas de forma inter relacionada, apontando as condições gerais que podem estar influenciando como as causas do problema ou dificuldades, assim como as possibilidades do sujeito. Essa análise conjunta dos profissionais que provoca a integração das partes, de forma a permitir melhor compreensão e explicação dos problemas investigados, é denominada pelo autor de enfoque integral e holístico.

O terceiro enfoque defendido por Beatón (2001), o qual denomina de dinâmico, contínuo e sistemático, destaca que não existe uma diferença ou descontinuidade entre o diagnóstico e o tratamento ou intervenção. O autor é enfático ao defender que:

Conceber estes dois aspectos de forma separada é não ter uma adequada concepção de desenvolvimento e das condições que o produzem, e, portanto, não ter tampouco, uma clara posição metodológica do lugar que ocupa a avaliação e o diagnóstico e seu papel no processo de

orientar e controlar o trabalho interventivo. Quando está se avaliando e diagnosticando, se dá início ao tratamento ou à intervenção; quando se trata ou se intervém, se tem que continuar o processo de avaliação e diagnóstico, sob pena de perder a adequada direção do que se deseja alcançar e que se projetou no início da atenção psicológica e educativa⁶⁹ (Beatón, 2001, p. 167).

Embora esteja na defesa do diagnóstico, Beatón (2001) alerta que, por outro lado, o diagnóstico não pode se dar por concluído como uma formulação das conclusões iniciais, visto a dinâmica e a complexidade do seu desenvolvimento, pois essas conclusões podem sofrer alterações e implicar modificações e correções “dada a evolução positiva ou negativa ante o processo interventivo” (p. 168).

Quanto ao enfoque científico e objetivo do diagnóstico, o referido autor menciona que é esta a característica que vai definir o processo de avaliação e diagnóstico, em busca das informações necessárias para se chegar às conclusões sobre os problemas levantados. Neste sentido, este enfoque preconiza todo um planejamento, levantamento de hipóteses, levantamento de dados sobre as características da criança, assim como a definição dos métodos e técnicas a serem utilizados. De acordo com Beatón (2001), todos esses aspectos devem estar em correspondência com os avanços científicos na ciência médica, pedagógica e psicológica, sendo que o profissional de posse do método científico deve buscar organizar e interpretar os dados com maior objetividade e seriedade possíveis, formular suas hipóteses de trabalho sobre as possíveis causas do problema e examinar os dados a fim de apoiar ou refutá-los. Assim, finalmente, suas conclusões estarão justificadas apenas quando as evidências advindas de várias fontes, e pelo emprego de vários métodos, apóiem ou refutem suas hipóteses, que se tornaram nesse processo todo a base da construção dessas conclusões do estudo e da avaliação, ou seja, o diagnóstico.

O último enfoque foi denominado pelo autor de detecção inicial ou precoce por meio do diagnóstico, considerada a condição essencial para garantir a efetividade do processo e estimular o desenvolvimento, evitando a acentuação de alterações ou defeitos. Para Beatón (2001), quando se detecta desde cedo um processo de formação alterado no desenvolvimento

⁶⁹ **Trecho original:** “Concebir estos dos aspectos por separado es no tener una adecuada concepción del desarrollo y de las condiciones que lo producen y, por lo tanto, no tener tampoco, una clara posición metodológica del lugar que ocupa la evaluación y el diagnóstico y su papel en el proceso de orientar y controlar la labor interventiva. Cuando se está evaluando y diagnosticando, se da inicio al tratamiento o a la intervención; cuando se trata o se interviene, se tiene que continuar el proceso de evaluación y diagnóstico, so pena de perder la adecuada dirección de lo que se desea lograr y que se proyectón en el inicio de la atención psicológica y educativa”.

psicológico, é possível prevenir, evitando a acentuação dos problemas por meio de intervenção adequada.

Segundo Beatón (2001), o cumprimento dos princípios e da conceitualização até aqui defendida depende de vários fatores, como, por exemplo, o nível profissional dos especialistas, a experiência prática frente aos casos estudados, o emprego de métodos e *instrumentos válidos e adequados para o diagnóstico, o uso adequado dos dados de natureza qualitativa e quantitativa, o uso de metodologia científica que permita validade e confiabilidade no processo*⁷⁰.

Destaco algumas expressões em itálico no parágrafo anterior, por considerar que esta nomenclatura faz parte historicamente da forma tradicional de Avaliação Psicológica. Os termos validade, instrumentos válidos, dados quantitativos e qualitativos, metodologia científica e confiabilidade, utilizados pelo autor, dão a entender todo o rigor e, mesmo que sem pretensão, levam a pensar na forma já instituída na Psicologia para avaliar ao longo da história.

Diante disso, considero que alguns questionamentos são pertinentes, como: Se a proposta que se apresenta vem de encontro com as formas de avaliar já existentes, por que não utilizar outros meios de descrever e explicitar as atividades a serem desenvolvidas? Um procedimento que não esteja pautado rigorosamente dentro dos padrões e normas da metodologia científica não tem nenhuma validade? Validade para quem? Validade para quê? Para atestar que alguém é capaz, ou não? Qual seria a justificativa para afirmar que o uso de instrumentos válidos e adequados para o diagnóstico traz a confiabilidade real ao processo? O uso de um instrumento não padronizado retira a importância e o resultado positivo que este pode trazer para o desenvolvimento das pessoas? O uso do teste psicológico traz um resultado mais confiável comparado a uma proposta de um jogo de varetas onde a criança evidencia aspectos do seu raciocínio? Isso não é científico? Não é válido por quê? Não é válido porque não tem tabelas, comparações e escores?

As afirmações do referido autor leva-nos a pensar sobre uma concepção de ciência, do que é considerado válido, o entendimento e a visão de homem que se coloca à frente e, neste sentido, ainda questiono: seria coerente de nossa parte nos apropriar de termos que denotam uma visão positivista, tendo em vista que os pressupostos da Psicologia Histórico-

⁷⁰ *Grifo nosso.*

Cultural são pautados e fundamentados numa visão marxista, portanto socialista, de compreender o mundo e a realidade? Assim, considero que historicamente tivemos uma formação permeada pela lógica positivista, mas não devo concordar com uma definição de ciência a qual não coaduno com os pressupostos.

Levando em conta os diferentes tipos de diagnóstico apresentados na literatura, Beatón (2001) defende que a partir do momento que o profissional define o tipo de diagnóstico a ser realizado tem a possibilidade de elencar as tarefas a serem desenvolvidas, direcionando-as para os objetivos a serem alcançados e, portanto, estabelece três níveis de alcance do diagnóstico. O primeiro nível, o diagnóstico geral para identificar os problemas e conhecer a sua evolução; o segundo seria o diagnóstico específico que determina e estabelece quais são os problemas e suas causas; o terceiro, o diagnóstico no processo de tratamento e intervenção. Para o autor, qualquer desses níveis em que se realiza um diagnóstico é necessário desenvolver tarefas concretas estabelecendo os passos que devem se cumprir para que a atividade seja desenvolvida de forma efetiva. Dentre as tarefas a serem desenvolvidas, estão:

A primeira tarefa parece ser buscar e obter informação por diferentes vias de forma tal que resulte válida e confiável. Uma segunda tarefa deve ser levantar possíveis hipóteses explicativas ou causas que expliquem o problema. A terceira tarefa, que semelhante à anterior não tem que se suceder em uma ordem rígida, porém inclusiva, marcha paralelamente durante todo o processo, definindo como determinar e fixar as características do problema, a dinâmica causal que as tem produzido, o esperado e o real no processo de formação e desenvolvimento do sujeito, o indivíduo e sua relação com o que em geral se produz aproximadamente na idade do grupo, cultura e condições sociais. Sua dinâmica histórica pessoal, familiar, escolar em relação com todo o seu meio social. [...]; a quarta tarefa se pode enunciar da seguinte forma: elaborar a conclusão do diagnóstico, a relação entre os dados e valores de acordo com a concepção de desenvolvimento psíquico que se possui e das alterações que se apresentam no sujeito (Beatón, 2001, pg.172-173).

Segundo o autor, essa última tarefa não é mais a que fecha o ciclo da avaliação, pois as etapas podem se repetir quantas vezes for necessário para o processo de intervenção, tratamento, orientação e atenção psicológica e educativa, denominando todo o processo como: “elaborar um programa interventivo, seu aperfeiçoamento, precisão ou modificação de acordo com a marcha do processo e do desenvolvimento do sujeito” (Beatón, 2001, p. 173).

Diante de todo o exposto, ressalto que não cabe a este trabalho alcançar a plenitude de todos os aspectos e elementos que envolvem as posturas teóricas quanto ao

desenvolvimento das diversas formas de avaliação, mas promover, o que considero, uma inicial reflexão e apresentar meu posicionamento teórico-filosófico.

CAPÍTULO II - AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA NA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

Neste capítulo, inicialmente abordaremos aspectos imprescindíveis para a compreensão do homem e seus processos de desenvolvimento e formação psíquica de acordo com a Psicologia Histórico-Cultural com base no Materialismo Histórico e Dialético. No decorrer do capítulo, elencamos alguns elementos, a saber: compreendendo o método instrumental: a historicidade, relação desenvolvimento aprendizagem na psicologia histórico-cultural, a passagem do nível interpsicológico para o nível intrapsicológico na apropriação do conhecimento, os instrumentos físicos e psicológicos, o homem cultural, o três momentos no método instrumental de Vigotski e, para finalizar, as Funções Psicológicas Superiores.

2.1. Compreendendo o Materialismo Histórico e Dialético

O objetivo principal desta seção é relatar algumas das contribuições da Psicologia Histórico-Cultural, fundamentada no Materialismo Histórico e Dialético, no campo da Psicologia Escolar. As primeiras produções nesta perspectiva teórica chegaram ao Brasil a partir da década de 1980 e, desde então, tem contribuído para compreender os fenômenos escolares e o desenvolvimento do psiquismo humano. Assim, nesta busca de compreensão do método, buscamos algumas definições e coadunamos com Pires (1997) ao afirmar que:

O método materialista histórico e dialético caracteriza-se pelo movimento do pensamento através da materialidade histórica da vida dos homens em sociedade, isto é, trata-se de descobrir (pelo movimento do pensamento) as leis fundamentais que definem a forma organizativa dos homens em sociedade através da história (Pires, 1997, p. 83).

Neste sentido, tendo como base este instrumento de reflexão teórico-prática voltado para a realidade educacional concreta, estaríamos provocando a busca de um olhar concreto para os mais diversos e contraditórios aspectos intrínsecos a esse contexto na busca da superação da realidade aparente.

Historicamente, no artigo “*O significado histórico da crise da psicologia*”, datado de 1927, encontramos o fato de que Vigotski analisou a condição de divisão e/ou separação em que a Psicologia se encontrava e considerou ser necessária a existência de uma coerência teórico-metodológica para esta ciência. Para o autor, estava clara a crise metodológica

instaurada, sendo necessária uma direção para coordenar os dados heterogêneos que se apresentavam, assim como sistematização das leis, dos princípios, dos métodos e conceitos dando a coerência necessária ao conhecimento. Segundo o referido autor, seria por meio dessa sistematização a possibilidade do surgimento de uma ciência geral.

Ao adotar o enfoque metodológico para a psicologia, o Materialismo Histórico-Dialético, o autor afirma que “[...] a dialética abarca a natureza, o pensamento, a história: é a ciência em geral, universal o máximo. Essa teoria do materialismo psicológico ou dialética da psicologia é o que eu considero psicologia geral” (Vigotski, 1996, p.393).

Para Tuleski (2000), Vigotski é contundente e insiste em suas obras o intento de superar a “velha psicologia” e, para isso, muitos debates foram promovidos na direção da busca de uma “nova psicologia” capaz de eliminar a dicotomia entre corpo e mente responsável por muita discórdia entre as teorias psicológicas. “Vygotski parece perseguir o objetivo de superá-la, trazendo para a Psicologia o método proposto por Marx e Engels e construindo a ponte que eliminaria a cisão entre a matéria e o espírito” (Tuleski, 2000, p. 07). Segundo a referida autora, o posicionamento do autor é evidente em seu texto “[...] *El significado histórico de la crisis de La psicologia. Una investigacion metodológica de 1927*⁷¹.” (Tuleski, 2000, p. 08), quando se propõe a criar uma psicologia marxista, com uma visão de homem histórico-social.

O Materialismo Histórico deve ser considerado o núcleo teórico-filosófico da epistemologia marxiana, embora seja produzido pela decodificação materialista dialética dos fenômenos da realidade, considera inclusos os fenômenos a natureza, a história, a vida social e o próprio homem. Diante disso, Martins (2008) argumenta que os termos: *materialismo* e *histórico* são duas expressões que merecem destacar seu significado e explica que para Marx e Engels a realidade e todos os fenômenos que a constituem é material, ou seja, a realidade é objetiva e independe da consciência:

A matéria é, portanto, o dado primário da existência e dela tudo depende, inclusive a consciência e o próprio pensamento humano. As sensações, as ideias, os conceitos etc. não emergem da consciência a partir de si mesma, mas originam-se na materialidade do real. O mundo objetivo é que será captado pelos sentidos e representado pela consciência, a quem competirá torná-lo cognoscível (Martins, 2008, p. 41).

⁷¹ In: Vigotski, L. S. Obras Escogidas. Vol. I, Moscou: E. Progreso, 1991

Segundo essa concepção, conforme explica Martins (2008), “a história é o produto dos modos pelos quais os homens organizam sua existência ao longo do tempo e diz respeito ao movimento e às contradições do mundo, dos homens e de suas relações” (Martins, 2008, p. 42). A isso inclui todo o processo de evolução dos seres vivos, no sentido de superar o biológico e se firmar como ser social e histórico.

Nesta mesma direção, Tanamachi (2007), tomando o trabalho de Marx e o Materialismo Histórico Dialético como referência teórica, afirma que é necessário estudar o indivíduo concreto, uma vez que este é, de acordo com o marxismo, a síntese das relações sociais. Entender o marxismo desta forma, para a referida autora, é não antecipar verdades psicológicas e nem ter respostas prontas, mas sim ter essa base teórica como fio condutor para resolver problemas epistemológicos da Psicologia e definir o sentido e as finalidades para o estudo do homem.

Conforme Sève (*apud* Tanamachi, 2007, p. 64), a concepção marxista pode contribuir na especificidade da Psicologia como ciência, no sentido de explicar o que é um homem, o homem real, as contradições que vivem no desenvolvimento histórico-cultural e explicar as relações históricas entre a necessidade e a liberdade individual desse indivíduo social. Para que a psicologia se torne uma ciência da individualidade humana concreta, é preciso articulá-la com a “[...] concepção científica geral de homem, constituída pelo materialismo histórico dialético” (Tanamachi, 2007, p. 74).

Segundo a perspectiva marxista, o homem se constitui nas relações e pelas relações sociais, assim não pode ser tomado como um ser-em-si, pois precisa das relações com a natureza e com as outras pessoas para ter suas necessidades atendidas. Todo esse processo de determinação social do homem deve ser entendido relacionando-se com os demais aspectos sociais, pois nas palavras de Marx (1978):

O caráter social é, pois, o caráter geral de todo o movimento; assim como é a própria sociedade que produz o homem enquanto homem, assim também ela é produzida por ele. A atividade e o gozo também são sociais, tanto em seu modo de existência, como em seu conteúdo; atividade social e gozo social. A essência humana da natureza não existe senão para o homem social, pois apenas assim existe para ele como vínculo com o homem, como modo de existência sua para o outro e modo de existência do outro para ele, como elemento vital da efetividade humana; só assim existe como fundamento de seu próprio modo de existência humano. Só então se converte para ele seu modo de existência natural em seu modo de existência humano, e a natureza torna-se para ele o homem (Marx, 1978, p. 9).

Coadunando com os pressupostos defendidos por Marx, Leontiev (1978) defende que “o homem é um ser de natureza *social*⁷², que tudo o que tem de humano nele provém de sua vida em *sociedade*, no seio da *cultura* criada pela humanidade” (Leontiev, 1978, p. 261).

O indivíduo é o *ser social*. A exteriorização da sua vida é, pois, uma exteriorização e confirmação da *vida social*. A vida individual e a vida genérica do homem não são distintas, por mais que, necessariamente, o modo de existência da vida individual seja um modo mais *particular* ou mais *geral* da vida genérica, ou quanto mais a vida genérica seja uma vida individual mais particular ou *geral*⁷³ (Marx, 1978, p. 10).

Segundo Vygotski (1995), estudar algo historicamente é estudar o movimento, já que seria contraditório pensar que o estudo da história inclui somente o passado. A história está em constante movimento e um estudo baseado no método proposto envolve ir à origem, à vida, como se desenvolveu, que relação existe entre os fatos históricos, identificar as questões que foram impressas no homem ao longo da história, mas que, ao mesmo tempo, podem ser modificadas. Essa transformação pode surgir em decorrência das condições apresentadas ao indivíduo.

A premissa defendida por Vygotski (1995) é que o homem é fruto do ambiente externo e a categoria trabalho contribui para a modificação do homem externo, bem como o interno. De acordo com Engels (1986), o trabalho é condição básica e fundamental de toda a vida humana; para o autor, o homem foi criado pelo trabalho. Por meio do trabalho, modificando a natureza, o homem se modificou e modifica continuamente. Assim, o mundo interno e o externo estão interagindo o tempo todo, numa relação dialética constante, onde o processo se dá pela apropriação, que gera a objetivação e que leva novamente à apropriação, conforme explica Duarte (1993). Dessa forma, entendemos que a materialidade histórica se refere à organização dos homens em sociedade sendo possível ser mais bem compreendida por meio da categoria central: o trabalho. Assim, para Martins (2008), o trabalho ao qual Marx se refere, vai ao sentido ontológico ao contrário da ideia de ocupação, sendo assim:

Representa a atividade vital do homem, pela qual se relaciona com a natureza e com os outros homens criando as condições necessárias de produção e reprodução da humanidade. Se o que caracteriza uma espécie, para além de sua organização biológica, é a atividade que ela executa para garantir sua vida e de seus descendentes, no caso do homem essa atividade é o

⁷² Grifos do autor.

⁷³ Grifos do autor.

trabalho social, doravante denominado também por *atividade vital humana*⁷⁴ (Martins, 2008, p. 42).

Nesta mesma direção, Kosik (1976) enfatiza que o homem não existe sem condições e ao mesmo tempo não pode ser um ser social sem essas devidas condições, assim o caráter social do homem “consiste antes de tudo em que ele demonstra a própria realidade em uma *atividade objetiva*” (Kosik, 1976, p. 126). Logo, o autor explica que o homem na produção de si mesmo como ser histórico-social produz bens materiais por meio do trabalho, relações sociais e institucionais, assim como suas emoções, ideias, concepções, sentidos e qualidades humanas. Visto desta forma, para o autor, a essência desse homem social se constitui pela “*unidade da objetividade e da subjetividade*” (Kosik, 1976, p. 127). Sobre a produção dos bens materiais por meio do trabalho, o autor enfatiza que:

Na base do trabalho, no trabalho e por meio do trabalho o homem criou a si mesmo não apenas como ser pensante, qualitativamente distinto dos outros animais de espécies superiores, mas também como único ser do universo, por nós conhecido, que é capaz de criar a realidade. O homem é parte da natureza e é natureza ele próprio (Kosik, 1976, p. 127).

Segundo Marx e Engels (1991) algumas características são fundantes para a compreensão das diferenças entre os homens e os animais:

O modo pelo qual os homens produzem seus meios de vida depende, antes de tudo, da natureza dos meios de vida já encontrados e que têm de reproduzir. Não se deve considerar tal modo de produção de um único ponto de vista, a saber: a reprodução da existência física dos indivíduos. Trata-se, muito mais, de uma determinada forma de atividade dos indivíduos, determinada forma de manifestar sua vida, determinado *modo de vida* dos mesmos. Tal como os indivíduos manifestam sua vida, assim são eles. O que eles são coincide, portanto, com sua produção, tanto com *o que* produzem, como com o modo *como*⁷⁵ produzem. O que os indivíduos são, portanto, depende das condições materiais de sua produção (Marx e Engels, 1991, p. 27-28).

Nessa mesma direção, Lessa e Tonet (2008), entendem que a teoria de Marx pressupõe a existência humana através da transformação constante da natureza, pois sem essa transformação a reprodução da sociedade não seria possível. A reprodução biológica dos indivíduos contribui para a construção da sociedade, no entanto, a história social dos homens

⁷⁴ Grifos da autora.

⁷⁵ Grifos do autor.

é muito mais do que essa reprodução, pois, segundo os autores, a vida social é determinada por outros fatores sociais, que articulados com o trabalho constroem materialmente a sociedade e ao mesmo tempo se constroem como indivíduos. Assim, os autores entendem que “A partir do trabalho, o ser humano se faz diferente da natureza, se faz um autêntico ser social, com leis de desenvolvimento histórico completamente distinto das leis que regem os processos naturais” (Lessa e Tonet, 2008, p. 17).

Diversos autores, em diferentes momentos históricos se referiram ao trabalho como sendo a categoria fundante da constituição do ser humano social. Segundo Martins (2008), as relações sociais de produção são base de todas as relações sociais, e tendo o trabalho a natureza de atividade coletiva, provoca que o homem se organize em sociedade e produza novas condições de vida. Visto desta forma, a autora afirma que “é exatamente no bojo dessas relações de produção que os homens constroem não apenas os meios para sua sobrevivência, mas, sobretudo, edificam a si mesmos” (Martins, 2008, p. 47). Engels (1986) também defende que o trabalho é condição básica e fundamental de toda a vida humana, pois o homem foi criado pelo trabalho, categoria fundante, coadunando com Lessa e Tonet (2008) que afirmam:

É pelo trabalho que os projetos ideais são convertidos em produtos objetivos, isto é, que passam a existir fora da consciência. E, do mesmo modo tipicamente, é reconhecendo as novas necessidades e possibilidades objetivas abertas pelo desenvolvimento material que a consciência pode formular projetos ideais que orientam os atos de trabalho. Realidade objetiva e realidade subjetiva são, assim, dois momentos distintos, mas sempre necessariamente articulados, do mundo dos homens (Lessa e Tonet, 2008, p. 47).

Nessa materialidade histórica em que se dão as relações sociais, Marx (1978) compara essas relações como uma relação de gênero entre homens e mulheres, considerando a mesma relação que se estabelece entre homem e natureza, ou seja, uma relação natural. Assim, segundo o autor, “a essência humana se converteu para o homem em natureza ou a natureza tornou-se a essência humana do homem” (Marx, 1978, p. 7). Nesta relação de gêneros, o homem estabeleceu uma relação mais natural possível, e nesse comportamento natural se tornou humano, a essência humana se tornou uma essência natural e a natureza humana tornou-se para ele a natureza. Na inter-relação homem/natureza, a atividade é desenvolvida num contexto de propriedade privada, onde, segundo o autor, o homem se produz a si próprio e a outro homem, produzindo a sociedade e a mesma sendo produzida por ele, fato que caracteriza a condição social do homem.

Desta forma, entendemos que, para o autor, a sociedade é uma unidade essencial do homem com a natureza, assim como “o próprio modo de existência é atividade social, porque o que faço de mim, o faço para a sociedade e com a consciência de mim enquanto um ser social” (Marx, 1978, p. 10). Nesta mesma direção, encontramos Saviani (1992) ao confirmar esses pressupostos:

Sabe-se que o que caracteriza o homem é o fato dele necessitar continuamente estar produzindo a sua existência. Em outros termos, o homem é um ser natural, peculiar, distinto dos demais seres naturais pelo seguinte: enquanto estes em geral – os animais inclusive – adaptam-se à natureza e, portanto, têm já garantidas, pela própria natureza, suas condições de existência, o homem precisa adaptar a natureza a si, ajustando-a, segundo as suas necessidades (Saviani, 1992, p. 96).

Segundo o referido autor é neste ponto que está a grande diferença entre homem e animal, pois:

[...] no momento em que um ser natural se destaca da natureza, entra em contradição com ela e, para continuar existindo, precisa transformá-la. Eis a razão pela qual o que define a essência da realidade humana é o trabalho, pois é através dele que o homem age sobre a natureza, ajustando-a às suas necessidades (Saviani, 1992, p. 96).

Martins (2008) enfatiza que há de se considerar, que o homem pertence a uma espécie animal e conta com uma estruturação biológica, mas é por meio do trabalho que supera essa condição primária, com as dadas particularidades estruturais orgânicas, para a direção de condição em que dispõe de particularidades histórico-socialmente desenvolvidas.

Leontiev (1978) também defende essa superação, assim como Engels, que depois do livro de Darwin, *A origem das espécies*, manteve na defesa de que o homem embora tenha sua origem animal difere muito dos seus “antepassados animais” e que:

a hominização resultou da passagem à vida numa sociedade organizada na base do trabalho; que esta passagem modificou a sua natureza e marcou o início de um desenvolvimento que, diferentemente do desenvolvimento dos animais, estava e está submetido não às leis biológicas, mas às leis sócio-históricas (Leontiev, 1978, p. 262).

Compreendemos, assim como Duarte (1993), que o homem produz os meios necessários para satisfazer suas necessidades primárias de existência, fato que constitui em uma apropriação e uma objetivação, da realidade já existente e de uma realidade nova.

Segundo o autor, esses dois processos de reprodução da realidade, a objetivação e apropriação, não se separam mesmo que as realidades sejam diferenciadas. Neste sentido, a linguagem e as relações entre os seres humanos foram atividades desenvolvidas coletivamente. Dessa forma, a comunicação entre as pessoas se objetivou em processos que geraram a linguagem.

A gênese da linguagem, enquanto objetivação do pensamento humano, é, ao mesmo tempo, a história da apropriação, pelo pensamento, das estruturas de comunicação que vão sendo objetivadas na linguagem. Essas estruturas são apropriadas pelos homens transformando-se em estruturas de pensamento, num processo infinito. A apropriação da linguagem é a apropriação da atividade histórica e social de comunicação que nela se acumulou, se sintetizou. Neste sentido, pode-se afirmar que a linguagem é uma síntese da atividade do pensamento (Duarte, 1993, p. 37).

Segundo Duarte (1993) os instrumentos, a linguagem e as relações entre os seres humanos são objetivações da atividade humana, que vão se fixando, se objetivando e sendo apropriadas pelas pessoas durante a vida. Essas experiências vão sendo acumuladas e ao se apropriar dessas objetivações, as pessoas passam a agir no âmbito das condições sociais, que segundo Duarte (1993) significa que passam a agir a partir da história da atividade dos outros homens. Assim, afirma que a atividade humana:

É uma atividade histórica e geradora da história, do desenvolvimento humano, da humanização da natureza e do próprio homem, em decorrência de algo que caracteriza a especificidade, a peculiaridade dessa atividade frente a todas as demais formas de atividade de outros seres vivos (p. 38).

Duarte (1993) caracteriza esta dinâmica da atividade vital humana pela relação entre apropriação e objetivação, ou seja, o desenvolvimento humano passou por processos de transformação, do biológico para o social, assim a atividade humana também surgiu no interior de um momento histórico. Nesse processo, as gerações foram se apropriando das construções e objetivações resultantes das gerações que antecederam, então, concordamos com Duarte (1993) quando afirma que “[...] a apropriação da significação social de uma objetivação é um processo de inserção na continuidade da história das gerações” (Duarte, 1993, p. 39). Nesta direção, a objetivação e apropriação se realizam na apropriação daquilo que os homens já construíram historicamente. “Os homens fazem as circunstâncias, isto é, se objetivam, mas as fazem a partir de suas possibilidades objetivas e subjetivas resultantes do

processo de apropriação das circunstâncias já existentes, isto é, as circunstâncias fazem os homens” (Duarte, 1993, p. 40).

Segundo o referido autor, o indivíduo precisa se inserir na história para se objetivar enquanto ser humano e ser genérico, pois esta é uma necessidade do processo de formação. Em resumo, para o indivíduo se constituir como ser singular, vai se apropriar do que já foi construído historicamente e transformar esses resultados em “[...] órgãos de sua individualidade” (Marx, 1987 *apud* Duarte, 1993, p. 40). Duarte (1993) interpreta o processo de apropriação como aquele pelo qual o indivíduo se apropria das “características do gênero e não da espécie”, sendo que a primeira é o resultado do processo histórico da objetivação e não são características transmitidas biologicamente, razão pela qual os homens precisam se apropriar, ao passo que as características da espécie são transmitidas pela hereditariedade, ou seja, pelo mecanismo biológico.

Duarte (1993) enfatiza a história enquanto processo de criação do homem pelo homem, que se supera desde o seu nascimento e que sua atividade nasce dentro de um momento histórico. Isso significa que a atividade humana, a relação entre a objetivação e apropriação, acontece nas condições que foram determinadas pelas atividades já realizadas pelas gerações passadas. Da mesma forma que, para Duarte (1993), quando o indivíduo se apropria de uma objetivação está se relacionando com a história social, para Leontiev (1978) esse postulado também se confirma quando afirma que “Podemos dizer que cada indivíduo aprende a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana” (Leontiev, 1978, p. 267).

Diante do exposto, concluímos que sociabilidade humana envolve as condições objetivas de vida de cada homem, sua apropriação de acordo com as objetivações que lhe são acessíveis socialmente. Considerando os postulados apresentados, compreendemos que esse arcabouço teórico contribui para a elucidação da importância dos conteúdos científicos escolares para o processo de humanização dos alunos.

Voltando aos pressupostos do Materialismo Histórico e Dialético, encontramos Martins (2008) ao posicionar que, sob esta perspectiva, algumas formulações metodológicas gerais podem ser mencionadas, como, por exemplo, a construção do conhecimento objetivo que se dá pela *apreensão do essencial* em detrimento da *apreensão do aparente* do fenômeno,

ou seja, o mundo empírico se dá pelas manifestações exteriores da realidade em que são perceptíveis e se desenvolvem à superfície do próprio fenômeno.

Nesse sentido, Kosik (1976) menciona que o homem tem a pretensão de conhecer a realidade, mas frequentemente consegue chegar apenas à superfície da realidade, ou seja, à falsa aparência. Segundo o autor, os meios de que o homem dispõe para que ocorra o conhecimento da realidade no seu conjunto e de forma autêntica são: a filosofia e a arte. Essas duas formas são por ele consideradas vitalmente importantes, inestimáveis e insubstituíveis e coadunando com as defesas de Rousseau, o autor menciona que são “inalienáveis” ⁷⁶ (Kosik, 1976, p. 130).

Assim, para a construção do conhecimento é necessária a apreensão do *conteúdo* do fenômeno e a busca da essência para a superação da aparência requer a descoberta das tensões que se vinculam nas inter-relações entre a *forma e conteúdo*, considerados fundamentais. Para a autora, para descobrir então a essência de um objeto é preciso caminhar na direção das “representações primárias e das significações evidentes em sua imediatez sensível em direção à descoberta das suas múltiplas determinações ontológicas do real” (Martins, 2008, p. 57), sendo assim, considerado pela autora, que não basta aquilo que é visível aos olhos, pois “o conhecimento da realidade em sua objetividade requer a visibilidade promovida pela máxima inteligência dos homens” (Martins, 2008, p. 57).

A autora se refere a um segundo aspecto, o qual cita Lukács⁷⁷ para se reportar à importância da dialeticidade singular-particular-universal, pois, segundo o autor, neste ponto residem os “[...] fundamentos para a autêntica compreensão da realidade” (p. 57).

Em sua expressão singular, o fenômeno revela o que é em sua imediatez e, em sua expressão universal revela sua complexidade, suas conexões internas, as leis de seu desenvolvimento e evolução, enfim, a sua totalidade histórico-social (Martins, 2008, p.57).

⁷⁶ Não é nossa intenção abordar esse assunto profundamente, no entanto, o leitor interessado poderá proceder à leitura com mais detalhes em: KOSIK, K. (1976). *Dialética do concreto*; tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio, 2. Ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra.

⁷⁷ **György Lukács** ou **Georg Lukács**. (Budapeste, 13 de abril de 1885 — Budapeste, 5 de junho de 1971) foi um filósofo húngaro de grande importância no cenário intelectual do século XX. Segundo Lucien Goldmann, Lukács refez, em sua acidentada trajetória, o percurso da filosofia clássica alemã: inicialmente um crítico influenciado por Kant, depois o encontro com Hegel e finalmente, a adesão ao marxismo. Além de ser um pensador do marxismo político, Lukács foi também um dos mais influentes críticos literários no século XX. Para maiores informações, acessar http://pt.wikipedia.org/wiki/Georg_Lukács

Nesta direção, Marx (1978) explica que:

O homem, por mais que seja um indivíduo *particular*, e justamente é sua particularidade que faz dele um indivíduo e um ser social *individual* efetivo – é, na mesma medida, a *totalidade*, a totalidade ideal, o modo de existência subjetivo da sociedade pensada e sentida para si, do mesmo modo que também na efetividade ele existe tanto como intuição e gozo efetivo do modo de existência social, quanto como uma totalidade de exteriorização de vida humana (Marx, 1978, p. 10).

Para Martins (2008), em resumo, a implementação do método marxiano pressupõe como ponto de partida a apreensão do *real empírico*, que analisado por meio dos processos de abstração vai resultar no *concreto pensado*, que será ainda, contraposto ao objeto inicial, que agora fora captado em sua *totalidade concreta*⁷⁸. A autora defende ainda que a construção do conhecimento objetivo no Materialismo Histórico Dialético ocorre na superação do aparente na busca da essência do fenômeno e sintetiza esse processo dialético em:

Parte-se do real aparente (empírico), procede-se à sua exegese analítica (mediações do pensamento), retorna-se ao real, agora captado como real concreto, como síntese de múltiplas determinações. Neste sentido, o método marxiano tem a prática social como referência nuclear da construção do conhecimento e nela residem os seus critérios de validação (Martins 2008, pp. 57-58).

Concordamos com Martins (2008) que essas formulações teórico-metodológicas explicam acerca do desenvolvimento do psiquismo humano sem deixar de lado as condições objetivas que sustentam sua formação, e, portanto, definem o Materialismo Histórico Dialético, como o método que:

Sistematiza princípios que orientam a construção do conhecimento de todos os aspectos de um fenômeno, da realidade, sobretudo, das relações mútuas, das interdependências que entre eles existem e por isso prima por ser um método de compreensão do real como totalidade (Martins, 2008, p. 51).

Visto desta forma, a autora explica que a lógica dialética se institui por práticas de *alternância entre*⁷⁹, e não apenas na lógica excludente do, *ou* isso *ou* aquilo, e que, portanto,

⁷⁸ No momento nossa proposta não envolve detalhar esses conceitos. Os grifos são da autora.

⁷⁹ Grifos da autora.

se efetiva pelas contradições, voltando-se para o estudo do movimento, das contradições e das mudanças que delas advêm. Assim, destaca três leis básicas.

A lei da *totalidade* tem como pressuposto as sínteses das múltiplas determinações em que os fenômenos se agregam “intervinculados e interdependentes”, sendo impossível explicar os fatos levando em conta apenas partes e aspectos isolados. Desta forma, os fenômenos são sínteses de múltiplas determinações, no sentido que abarcam “o existente como um todo único no qual os fenômenos articulam-se organicamente” (Martins, 2008, p. 55).

A lei da *contradição* parte do princípio de que “todos os objetos e fenômenos da natureza encerram em contradições internas”. Para Martins (2008), seguindo em direção oposta à lei da identidade, a lei da contradição postula que tudo *é* e *não é* ao mesmo tempo. Trata-se de ter os opostos interiores um ao outro, não apenas confrontando exteriormente, o que se denomina de identidade dos contrários. Na tensão provocada pelos opostos entre dois elementos, estes se transformam revelando outro elemento. Todo o processo da contradição resulta em desenvolvimento que é o movimento sintetizado pela *luta dos contrários*.

Segundo a referida autora, a terceira lei, a lei do *movimento*, pressupõe que a realidade está em constante transformação e renovação. Destaca, ainda, que o fenômeno deve ser captado não apenas no seu estado atual, mas, “especialmente, como chegou a ser o que é e como poderá ser diferente” (Martins, 2008, p. 56). Assim, o desenvolvimento resulta de acumulação de *mudanças quantitativas*, mas expressas em *mudanças qualitativas*, ou seja, a transformação que ocorre é a passagem da quantidade para a qualidade, num movimento progressivo, passando do simples ao complexo.

A ênfase na historicidade dos fenômenos também é ressaltada por Triviños (1987) como a característica marcante do enfoque dialético, enfatizando que a análise dos fenômenos de forma mais ampla dentro de um contexto complexo e, ao mesmo tempo, dinamicamente e de forma específica, estabelecendo as contradições possíveis entre esses fenômenos, deve ser a metodologia empregada.

Conforme anunciam Facci (2004 a), Tanamachi (2007) e Meira (2000), utilizar o método do Materialismo Histórico e Dialético seria uma forma crítica de compreender o homem, levando em conta o historicismo de todos os fenômenos, considerando a análise amparada pela visão marxista. Pensar dialeticamente a inserção do sujeito no contexto

histórico significa que os fenômenos psicológicos só podem ser compreendidos em caráter histórico e social, sendo esta relação homem/sociedade denominada de mediação recíproca, segundo Meira (2003). Neste sentido, ressaltamos que uma atuação baseada em uma psicologia marxista na escola deveria perpassar por essa visão.

Segundo Konder (2008), Engels redigiu algumas anotações sobre o caráter materialista da dialética quando Marx já estava em seus últimos anos de vida. Marx apoiou Engels em suas observações, pois estas estavam de acordo com o que concebiam. Segundo Konder (2008), tanto para Marx quanto para Engels a condição prévia para existir a dialética humana seria analisar toda a história humana enfocando a dialética da natureza⁸⁰. Para o referido autor, seria impossível para Marx e Engels analisarem a história humana sem mencionar a natureza, “como se o homem não tivesse uma dimensão irredutivelmente *natural*”⁸¹ e não tivesse começado a sua trajetória na natureza” (Konder, 2008, p. 55).

De acordo com Konder (2008), Engels se concentrou na chamada “dialética da natureza”, a condição prévia para a dialética humana e, assim, propôs essencialmente três leis gerais⁸² para a dialética. A primeira lei denominou de **Passagem da quantidade à qualidade**, a qual prega que as mudanças ocorrem, mas nem sempre no mesmo ritmo, ou seja, o processo de transformação passa por momentos de lentidão ou por momentos de aceleração, até que alcance a passagem para a modificação. Ponderamos que a realidade é pouco lógica e ‘as mudanças estão acontecendo o tempo todo’, embora, em ritmo diferente. Carregados de um olhar positivista, a mudança só é percebida quando aparece de forma bombástica, ou seja, esse olhar se prende na aparência e não na essência.

A segunda lei da dialética proposta por Engels foi a **interpenetração dos contrários**, sendo aquela que:

Nos lembra que tudo tem a ver com tudo, os diversos aspectos da realidade se entrelaçam e, em diferentes níveis, dependem uns dos outros, de modo que as coisas não podem ser compreendidas isoladamente, uma por uma, sem levarmos em conta a conexão que cada uma delas mantém com coisas diferentes” (Konder, 2008, p. 56).

⁸⁰ Konder (2008, p. 58) menciona que esta é uma limitação no esclarecimento das leis da dialética.

⁸¹ Grifos do autor.

⁸² Limitar em três leis gerais para a dialética, também é considerada uma limitação para Konder (2008, pp. 57-58).

A dialética faz uma crítica a Descartes quanto à sua posição positivista e à maneira de dividir tudo em partes. Assim, sob esta perspectiva, o ódio só existe por causa do amor, o bem só existe por causa do mal, ou seja, são pares opostos onde um é a condição para a existência do outro, os dois lados se opõem e, no entanto, constitui uma unidade, chamada de *unidade e luta dos contrários*⁸³.

A terceira lei da dialética proposta por Konder (2008) é a **Negação da Negação**, em que o movimento geral da realidade faz sentido e não se esgota em contradições irracionais, assim como não se perde em eterna repetição do conflito. Desta forma, “a afirmação engendra necessariamente a sua negação, porém a negação não prevalece como tal: tanto a afirmação como a negação são superadas e o que acaba por prevalecer é a síntese, é a negação da negação” (Konder, 2008, p. 57). Coadunamos com a ideia de que a natureza, o ser humano individualmente é contraditório, mas isso faz parte das tendências opostas porque tudo o que o objeto *é* está em confrontação com aquilo que ele *não é*.

Neste sentido, entendemos que Marx se apropria da Dialética Hegeliana e estabelece que o processo Dialético se afirme pela tese, antítese e síntese, onde a negação de uma em relação à outra é a afirmação da Dialética. “Segundo Marx, o objetivo do Método Dialético é descobrir as leis dos fenômenos e mais ainda as suas leis de transformação. O importante aqui é compreender o processo de transformação social” (Peixoto, 2003, p. 27).

O método dialético consiste em chegar às determinações mais simples, mais abstratas, já colocadas em evidência pela tradição do pensamento econômico, até chegar a determinações que se pode reconstruir o concreto no pensamento. O concreto, neste sentido, é a síntese de suas múltiplas determinações. É através do processo de abstração que o pesquisador irá reconstruir o concreto no pensamento, descobrindo, assim, suas determinações (Peixoto, 2003, p. 28).

Diante disso, concluímos que na visão positivista chegar a uma síntese seria suficiente para a explicação de qualquer fenômeno, no entanto, a proposta do método materialista histórico-dialético pressupõe que ao chegar à síntese uma nova tese é formulada, sendo que a relação entre a afirmação e negação resulta em pelo menos mais três sínteses que representam ao mesmo tempo: o que a coisa era e no que ela se transformou. Desta maneira, a existência do novo não implica acabar com o velho, fato que no positivismo ocorre em cadeia, pois se surge um novo, o velho acaba. Assim, entendemos que o processo dialético se dá em:

⁸³ Grifos do autor.

o novo surge, mas não deixa de ser o velho, as coisas se transformam, mas também se mantêm, o que, a nosso ver, se confirma a configuração da historicidade.

Tendo como base esses pressupostos teórico-metodológicos, posiciono na intenção contrária às características do positivismo que evidenciam uma posição dualista, mecanicista (onde o universo é um conjunto de peças que funcionam em função uma da outra), reducionista (reduz o fenômeno para compreender as partes e assim vai conhecer o todo), maniqueísta (quando há divergência, desagregação, elimina-se o elemento desagregador para reinar a ordem e a paz) buscando na contramão explicar a complexa ação humana, seu desenvolvimento e aprendizagem, seu processo de pensamento e linguagem, as emoções e as apropriações do homem em sua cultura. Considero que essas características do positivismo foram impressas na sociedade ao longo de sua história e consequentemente na escola, sendo, portanto, imprescindível, de uma forma especial, compreender a Psicologia Escolar e a atuação dos psicólogos, pautada numa concepção marxista.

Diante do que foi exposto até este momento, neste capítulo, procurei demonstrar que o homem se constitui pelo trabalho, que seu desenvolvimento está fundamentado na apropriação dos conhecimentos e o quanto essa apropriação faz diferença em sua forma de se objetivar no mundo e que a dialética é fundamental na superação da lógica formal que tem guiado a Psicologia Tradicional. Esses são preceitos que podem alterar a visão do psicólogo em sua intervenção na área escolar.

2.2 Compreendendo o Método Instrumental: A historicidade

Na busca de compreender o método instrumental de Vigotski e a forma de avaliação coerente com sua base teórica, encontro a informação na VI tese de Marx (1979, p. 13), que mesmo antes de Vigotski já defendia que “(...) a essência humana não é uma abstração inerente ao indivíduo singular. Em realidade, é o conjunto das relações sociais.” Assim, entendendo que, segundo a perspectiva marxista, o homem se constitui nas relações e pelas relações sociais, então não pode ser tomado como um ser-em-si, pois precisa das relações com a natureza e com as outras pessoas para ter suas necessidades atendidas. Todo esse processo de determinação social do homem deve ser entendido relacionando-se com os demais aspectos sociais.

Coadunando com os pressupostos defendidos por Marx, Leontiev (1978) defende que “[...] o homem é um ser de natureza *social*⁸⁴, que tudo o que tem de humano nele provém de sua vida em *sociedade*, no seio da *cultura* criada pela humanidade” (p. 261). Segundo o autor, Engels, após o aparecimento do livro de Darwin, *A origem das espécies*, sustentou a ideia de origem do homem nos animais, no entanto mostrava suas profundas diferenças, pois a hominização resultou da passagem de uma vida numa sociedade organizada na base do trabalho. Nesta direção, esta passagem de uma vida em sociedade provocou mudanças em sua natureza marcando o início de um desenvolvimento submetido às *leis sócio-históricas* e não às leis biológicas.

Segundo Leontiev (1978) esse movimento de superação dos animais ao homem se deu por meio de três estágios, sendo o primeiro estágio compreendido pela preparação biológica do homem. O segundo estágio, de passagem ao homem, marcado pela utilização dos instrumentos para o desenvolvimento das atividades e as primeiras formas de trabalho e de sociedade, desenvolvendo, portanto, no homem, duas espécies de leis: as leis biológicas, segundo as quais o homem estaria se adaptando às condições de produção e as leis sócio-históricas “que regiam o desenvolvimento da própria produção e os fenômenos que ela engendra” (p. 263). Já no terceiro estágio, Leontiev (1978) defende que surge a espécie *Homo sapiens* e constitui a etapa essencial da virada, pois “é o momento com efeito em que a evolução do homem se liberta totalmente da sua dependência inicial para com as mudanças biológicas inevitavelmente lentas, que se transmitem por hereditariedade. Apenas as leis sócio-históricas regerão doravante a evolução do homem” (Leontiev, 1978, p. 263).

Neste sentido, o mecanismo que manteve a transmissão, de geração em geração, das aquisições da evolução se fixaram por meio dos fenômenos externos da *cultura material e intelectual*, afirmando que esta transmissão não ocorreu sob o efeito de herança biológica. A grande diferença que Leontiev (1978) imprime aos homens com relação aos animais se refere ao fato de terem uma atividade criadora e produtiva: *o trabalho*.

Assim, o autor retoma o postulado de que a experiência sócio-histórica do homem se acumula por meio do mundo exterior, sendo este a expressão da “história verdadeira da natureza humana” (Leontiev, 1978, p. 268), definindo ser o saldo da transformação histórica do homem, promovido pelo mundo exterior objetivo: a indústria, as ciências e a arte. No

⁸⁴ Grifos do autor.

entanto, para que haja desenvolvimento histórico, é necessário desenvolver-se uma atividade que reproduza a atividade encarnada e acumulada no objeto. Para Leontiev (1978), esse processo ativo se dá através da aquisição do instrumento.

O instrumento é o produto da cultura material que leva em si, da maneira mais evidente e mais material, os traços característicos da criação humana. Não é apenas um objeto de uma forma determinada, possuindo dadas propriedades. O instrumento é ao mesmo tempo um objeto social no qual estão incorporadas e fixadas as operações de trabalho historicamente elaboradas (Leontiev, 1978, p. 268).

A diferença marcante entre o homem e os animais está fundamentalmente no fato deste conteúdo, pois, segundo Leontiev (1978), os animais realizam algumas operações, mas não se fixam nos instrumentos, ou seja, ao utilizar um instrumento para determinada função, ao conseguir o que deseja, o instrumento se torna indiferente para o animal, e, portanto, “os animais não guardam seus instrumentos e não os transmitem de geração em geração” (Leontiev, 1978, p. 269).

Assim, o autor conclui que a natureza dos animais se submete ao uso dos instrumentos por meio de movimentos naturais instintivos, sendo que assim não preenchem a função de acumulação, a qual os homens desenvolvem. A acumulação é tida como uma característica própria da cultura e, mesmo com o uso do instrumento, os animais ainda não são capazes de desenvolver essa ou outras novas operações motoras. No entanto, os homens são capazes de reorganizar seus movimentos naturais instintivos e as faculdades motoras superiores, se apropriando dos instrumentos, de forma que os subordinam às suas mãos.

Nesta mesma direção, a premissa defendida por Vygotski (1995) é que o homem é fruto do ambiente externo e a categoria trabalho contribui para a modificação do homem externo, bem como o interno. De acordo com Engels (1986), o trabalho é condição básica e fundamental de toda a vida humana, pois o homem foi criado pelo trabalho. Por meio do trabalho, modificando a natureza, o homem se modificou e modifica continuamente. Assim, o mundo interno e o externo estão interagindo o tempo todo, numa relação dialética constante, onde o processo se dá pela apropriação, que gera a objetivação e que leva novamente à apropriação, conforme explica Duarte (1993).

Pela sua atividade, os homens não fazem senão adaptar-se à natureza. Eles modificam-na em função do desenvolvimento das suas necessidades. Criam os objetos que devem satisfazer as suas necessidades e igualmente os meios de produção desses objetos, dos instrumentos às

máquinas mais complexas. Constroem habitações, produzem as suas roupas e outros bens materiais. Os progressos realizados na produção de bens materiais são acompanhados pelo desenvolvimento da cultura dos homens; o seu conhecimento do mundo circundante e deles mesmos enriquece-se, desenvolvem-se a ciência e a arte (Leontiev, 1978, p. 265).

Em relação à atividade humana, Duarte (1993) defende que “é uma atividade histórica e geradora da história, do desenvolvimento humano, da humanização da natureza e do próprio homem, em decorrência de algo que caracteriza a especificidade, a peculiaridade dessa atividade frente a todas as demais formas de atividade de outros seres vivos” (p. 38).

Neste sentido, Duarte (1993) caracteriza esta dinâmica da atividade vital humana pela relação entre apropriação e objetivação, explicando que o desenvolvimento humano passou por processos de transformação, do biológico para o social, assim a atividade humana também surgiu no interior de um momento histórico. Neste processo, as gerações foram se apropriando das construções e objetivações resultantes das gerações que as antecederam, então, concordo com Duarte (1993) quando afirma que “[...] a apropriação da significação social de uma objetivação é um processo de inserção na continuidade da história das gerações” (p. 39). Nesta direção, a objetivação e apropriação se realizam na apropriação daquilo que os homens já construíram historicamente. “Os homens fazem as circunstâncias, isto é, se objetivam, mas as fazem a partir de suas possibilidades objetivas e subjetivas resultantes do processo de apropriação das circunstâncias já existentes, isto é, as circunstâncias fazem os homens” (Duarte, 1993, p. 40).

Segundo o referido autor, o indivíduo precisa se inserir na história para se objetivar enquanto ser humano e ser genérico, pois esta é uma necessidade do processo de formação. Em resumo, para o indivíduo se constituir como ser singular, vai se apropriar do que já foi construído historicamente e transformar esses resultados em “[...] órgãos de sua individualidade” (Marx, 1987 *apud* Duarte, 1993, p. 40). Duarte (1993) interpreta o processo de apropriação como aquele em que o indivíduo se apropria das “características do gênero e não da espécie”, sendo que a primeira é o resultado do processo histórico da objetivação e não são características transmitidas biologicamente, razão pela qual os homens precisam se apropriar, ao passo que as características da espécie são transmitidas pela hereditariedade, ou seja, pelo mecanismo biológico.

Duarte (1993) enfatiza a história enquanto processo de criação do homem pelo homem, que se supera desde o seu nascimento e que sua atividade nasce dentro de um

momento histórico. Segundo o autor, “[...] cada geração tem que se apropriar das objetivações resultantes da atividade das gerações passadas. A apropriação da significação social de uma objetivação é um processo de inserção na continuidade da história das gerações” (Duarte, 1993, p. 39). Isso significa que a atividade humana, a relação entre a objetivação e apropriação, acontece nas condições que foram determinadas pelas atividades já realizadas pelas gerações passadas. Duarte (1993) afirma que “[...] a relação entre objetivação e apropriação não se realiza sem a apropriação das objetivações existentes” (p. 40).

Assim, de acordo com Duarte (1993), entende-se então, que as características do gênero humano foram criadas e desenvolvidas ao longo do processo histórico, pelo processo de objetivação e apropriação da natureza pelo homem, ao passo que os animais recebem suas características pela herança genética.

A atividade humana, ao longo da história, vai construindo as objetivações, desde os objetos *stricto sensu*, bem como a linguagem e as relações entre os homens, até as formas mais elevadas de objetivações genéricas, como a arte, a filosofia e a ciência (Duarte, 1993, pp. 40-41).

Neste sentido, o aperfeiçoamento dos instrumentos de trabalho é considerado como um progresso para o novo grau de desenvolvimento histórico das aptidões dos homens, onde cada geração começa sua vida criada pelas gerações precedentes. Neste contexto, a linguagem, o pensamento, a aquisição do saber se desenvolvem num processo histórico, e Leontiev (1978) enfatiza que o pensamento e o saber de uma geração vão se formando a “partir da apropriação dos resultados da atividade cognitiva das gerações precedentes” (p. 266).

Da mesma forma que, para Duarte (1993), quando o indivíduo se apropria de uma objetivação está se relacionando com a história social, para Leontiev (1978, p. 267) esse postulado também se confirma quando afirma que “Podemos dizer que cada indivíduo aprende a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana”.

Neste sentido, Vigotski (1995) se propôs a pesquisar as formas superiores de comportamento, denominando-as de Funções Psicológicas Superiores, buscando a compreensão de como os homens estabelecem suas relações sociais na vida, considerando um

aspecto importantíssimo para o desenvolvimento cultural do comportamento. Desta forma, afirma que:

[...] a cultura origina formas especiais de conduta, modifica a atividade das funções psíquicas, edifica novos níveis em um sistema de comportamento humano em desenvolvimento. É um eixo fundamental e cada página da psicologia do homem primitivo que estuda o desenvolvimento psicológico cultural em sua forma pura, isolada nos convence. No processo de desenvolvimento histórico, o homem social modifica os modos e procedimentos de sua conduta, transforma suas inclinações naturais e funções, elabora e cria novas formas de comportamento especificamente culturais⁸⁵ (Vigotski, 1995, p. 34)

Diante disso, a aquisição da linguagem surge como o processo de apropriação das operações de palavras que são fixadas historicamente nas suas significações que, segundo Leontiev (1978), fica sendo a principal característica humana, visto que desenvolvem no homem novas aptidões ou novas funções psíquicas. Assim, mais uma vez fica marcada a diferença entre homem e animal, pois este último é marcado pela adaptação, ao passo que a “assimilação no homem é um processo de reprodução, nas propriedades do indivíduo, das propriedades e aptidões historicamente formadas da espécie humana” (Leontiev, 1978, p. 270).

Neste sentido, as defesas do autor se direcionam para o entendimento de que o animal se contenta com o desenvolvimento da sua natureza, ao passo que o homem constrói a sua natureza. Assim, as aptidões e funções vão se desenvolvendo no decurso da história social da humanidade e não se fixam no cérebro, ou não são transmitidas pela hereditariedade, pois são construídas no decorrer da história humana.

Para Leontiev (1978), os órgãos fisiológicos do cérebro, as denominadas *neoformações*⁸⁶, são o substrato material da cultura, pois são nesses órgãos que ocorrem toda a apropriação e construção das aptidões e funções psíquicas desenvolvidas ao longo da história do sujeito. A hominização que ocorreu neste órgão humano, o cérebro, se deu pelo fato de que, com mais de 15 bilhões de células nervosas, se tornou capaz de formar órgãos funcionais, sendo assim, um grau bem mais elevado comparado aos animais superiores.

⁸⁵ Tradução nossa.

⁸⁶ Grifos do autor.

No que se refere à apropriação do mundo, Leontiev (1978) acrescenta que a atividade efetiva desenvolvida pelo homem, em relação aos objetos e fenômenos, criados pelo desenvolvimento da cultura, deve ser adequada ao ponto de reproduzir traços de uma atividade cristalizada, ou seja, acumulada nos sistemas que o formam. Essa atividade não se dá sob a influência dos objetos ou fenômenos, pois, por exemplo, a criança está cercada do seu mundo e tem como intermediário nas suas relações a comunicação. Neste sentido, entendo que é pela linguagem que o homem se apropria do mundo, pois, conforme afirma Leontiev (1978):

A comunicação, quer esta se efetue sob a sua forma exterior, inicial, de atividade em comum, quer sob a forma de comunicação verbal ou mesmo apenas mental, é a condição necessária e específica do desenvolvimento do homem na sociedade (Leontiev, 1978, p. 272).

Segundo os postulados do referido autor, é por meio de todas essas condições de aquisição pelo desenvolvimento histórico, desenvolvimento de aptidões e funções e o processo de comunicação entre os homens que a criança aprende a atividade. Assim, denomina este processo de *educação*, pela função que ele exerce na formação e desenvolvimento da criança.

Por meio desta definição, entendo que esse processo educacional só é possível pela transmissão de uma cultura para a outra, pois sem o desenvolvimento histórico não há aprendizagem, ou seja, se uma cultura não transmite seu conhecimento adiante, esse conhecimento não terá continuidade. Neste sentido, enfatizo a afirmação do autor:

Mas o ponto principal que deve ser sublinhado é que este processo deve *sempre* ocorrer sem o que a transmissão dos resultados do desenvolvimento sócio-histórico da humanidade nas gerações seguintes seria impossível, e impossível, conseqüentemente, a continuidade do progresso histórico. [...] o movimento da história, só é, portanto, possível com a transmissão, às novas gerações, das aquisições da cultura humana, isto é, com educação (Leontiev, 1978, pg. 272-273).

Ao defender a relação entre história e educação, Leontiev (1978) enfatiza que o progresso histórico de uma sociedade está intimamente ligado ao progresso da educação, e que estando tão intimamente ligados, poderíamos, sem dúvida, julgar o nível geral de desenvolvimento histórico da sociedade pelo nível de desenvolvimento da educação desta, ou inversamente. Assim, fica clara a defesa de que quanto mais progride a sociedade, mais se

acumula a prática e a experiência sócio-histórica, provocando o crescimento do papel da educação e, ao mesmo tempo, complexificando esse papel. Nessa relação, história e educação, cada vez mais novas etapas de desenvolvimento são exigidas, como:

O tempo que a sociedade consagra à educação das gerações aumenta; criam-se estabelecimentos de ensino, a instrução toma formas especializadas, diferencia-se o trabalho do educador do professor; os programas de estudo enriquecem-se, os métodos pedagógicos aperfeiçoam-se, desenvolve-se a ciência pedagógica (Leontiev, 1978, p. 273).

Segundo Leontiev (1978), existe uma importante diferença entre os animais e a espécie humana, principalmente no que se refere às condições no modo de vida, na riqueza da atividade material e mental e no nível do desenvolvimento das forças e aptidões para a humanidade, neste sentido, somente pela evolução sócio-histórica que o homem desenvolve essas capacidades. No entanto, embora esse desenvolvimento seja evidente pelas inúmeras conquistas e descobertas, o autor questiona o acesso de todas as pessoas a essas aquisições, pois, conforme já mencionado, os animais com sua capacidade instintiva e formas de adaptação também desenvolvem consideravelmente suas características como espécie, ao passo que, no caso dos homens, essa condição é bem diferente, pois as diferenças mencionadas acima provocam, praticamente, uma inexistência na unidade da espécie. Neste sentido, o autor deixa evidente em que aspectos considera a implicação dessa desigualdade, pois afirma que:

Mas esta desigualdade entre os homens não provém das suas diferenças biológicas naturais. Ela é o produto da desigualdade econômica, da desigualdade de classes e da diversidade consecutiva das suas relações com as aquisições que encarnam todas as aptidões e faculdades da natureza humana, formadas no decurso de um processo sócio-histórico (Leontiev, 1978, p. 274).

Em consequência à separação do desenvolvimento histórico daquele que cria esse desenvolvimento, surge a *alienação econômica*, que para Leontiev (1978) se dá pela divisão social do trabalho. Esta divisão se evidencia pela propriedade privada e pela luta de classes, engendrada pela ação objetiva do desenvolvimento da sociedade, independente da consciência ou da vontade dos homens.

A divisão social do trabalho transforma o produto do trabalho num objeto destinado à troca, o que modifica radicalmente o lucro do produtor no produto que ele fabrica. Se este último continua a ser, evidentemente, o resultado da atividade do homem, não é menos verdade que o caráter concreto desta atividade se apaga nele: o produto toma um caráter totalmente impessoal

e começa a sua vida própria, independente do homem, a sua vida de mercadoria (Leontiev, 1978, p. 275).

Os efeitos da globalização são evidentes na divisão do trabalho, visto que de uma forma global a atividade do homem se enriquece e se diversifica, ao passo que individualmente causa o empobrecimento, pois o operário gasta suas forças repetindo, várias vezes, uma mesma operação. Diante disso, o que ocorre é que cada vez mais os homens se tornam empobrecidos como indivíduos, por não se apropriarem dos bens que produzem, ou seja, produzem, mas não têm acesso ao bem produzido.

Segundo Leontiev (1978), todo esse processo de alienação econômica provoca o afastamento das massas da cultura intelectual, pela desigualdade de desenvolvimento cultural não apenas em algumas nações ou países, mas no mundo como um todo, na humanidade inteira. Os Países que tentam justificar as diferenças entre “raças inferiores e raças superiores”⁸⁷ tentam submeter esses povos menos avançados ao seu desenvolvimento econômico e cultural.

Para Leontiev (1978), a desigualdade de desenvolvimento se dá pela desigualdade das condições e das circunstâncias econômicas e sociais, embora considere que as diferenças criadas entre o nível de desenvolvimento material e intelectual não possam ser explicadas apenas por esses fatores. O progresso econômico e social deveria ter provocado uma igualização no nível de desenvolvimento dos países, elevando “o nível daqueles retardatários para níveis mais avançados”⁸⁸.

Se, pelo contrário, a concentração da cultura mundial não cessou de se reforçar, a ponto de alguns países se tornarem os portadores principais enquanto noutros está abafada é porque as relações entre os países não assentam nos princípios da igualdade de direitos, da cooperação e entreajuda, mas no princípio da dominação do forte sobre o fraco (Leontiev, 1978, p. 280).

Nessa relação de dominação, o referido autor menciona a ruptura que a alienação provoca, entre as possibilidades de desenvolvimento do homem e o outro lado, a pobreza e estreiteza do desenvolvimento. Se bem que avalia que esta alienação não é totalmente eterna

⁸⁷ Termos usados pelo autor.

⁸⁸ Termos usados pelo autor.

e nem mesmo as relações socioeconômicas que lhe deram origem, mas, para as perspectivas de desenvolvimento do homem, continua sendo o problema central.

Leontiev (1978) é contundente em defender que o futuro do desenvolvimento do homem está fundamentalmente na perspectiva sócio-histórica, pois, a seu ver, do ponto de vista biológico, em que se dá pelo desenvolvimento de características transmissíveis através da raça, não seria possível intervir no curso deste processo, a não ser para apenas melhorar essas características. Ao passo que, através da história humana é possível desenvolver as gerações, elevando o homem muito acima do mundo animal, pois: “só apropriando-se delas no decurso da sua vida ele adquire propriedades e faculdades verdadeiramente humanas” (Leontiev, 1978, p. 282).

No entanto, em consequência do processo de alienação, a grande maioria das pessoas se apropria dessas aquisições de maneira limitada e miserável, pois, segundo as análises do referido autor, a alienação intervém tanto na esfera econômica quanto na esfera intelectual da vida, sendo apenas possível, por meio das aquisições, restituir as relações sociais e a natureza humana na sua simplicidade e diversidade. Leontiev (1978) apresenta a solução para esta condição e defende que:

O fundo do problema é que cada homem, cada povo, tenha a possibilidade prática de tomar o caminho de um desenvolvimento que nada entrave. Tal é o fim para o qual deve tender agora a humanidade virada para o progresso. Este fim é acessível. Mas só o é em condições que permitam libertar realmente os homens do fardo da necessidade material, de suprimir a divisão mutiladora entre trabalho intelectual e físico, criar um sistema de educação que lhes assegure um desenvolvimento multilateral e harmonioso que dê a cada um a possibilidade de participar enquanto criador em todas as manifestações de vida humana (Leontiev, 1978, pg. 283-284).

A ideia sobre o historicismo se configura no sentido de que as gerações passam, as pessoas morrem, mas aquilo que criaram passa para as gerações seguintes e vão se multiplicar e se aperfeiçoar através do trabalho e pela luta das riquezas que lhe foram transmitidas ao longo do desenvolvimento da humanidade. Assim esses pressupostos contribuíram para as primeiras tentativas de Vigotski ao formular uma nova concepção de psiquismo e ciência psicológica, pautando-se nos fundamentos da filosofia, especificamente no Materialismo Histórico e Dialético, denominando esta perspectiva de Psicologia Histórico-Cultural.

Nesta formulação, Vigotski (1999) propõe uma abordagem histórica do psiquismo humano, fundamentando-se no marxismo e concebendo o homem como um ser histórico.

Asbahr (2011, p. 25) levanta elementos de maneira criadora, a fim de “elaborar uma teoria que permita conhecer o psiquismo humano a partir do método marxiano”.

Segundo Shuare (1990), a teoria elaborada por Vigotski constitui-se de vários conceitos-chave que compõem o entrelaçamento que sustém o corpo teórico e o método. Esses conceitos-chave formam um conjunto arquitetônico, uma espiral dialética que se organiza e gera outros conceitos, sendo a historicidade a chave para esse entrelaçamento. Segundo a autora, para a teoria de Vigotski, o tempo é algo mais além do que apenas um postulado filosófico abstrato, pois o autor interpreta o tempo como a história em processo de desenvolvimento da sociedade e, nesta busca, o conceito de atividade se faz fundamental para a compreensão da atividade produtiva humana.

Neste sentido, para Shuare (1990), o historicismo é a primeira geração conceitual, em que o tempo humano é a história tanto na vida individual como social, sendo que na vida social, como história de desenvolvimento da sociedade, a atividade produtiva transformadora é o ponto nodal para compreender o processo. O traço fundamental da atividade humana é o seu caráter “mediatizado”, ou seja, mediado pelo instrumento, que se interpõe entre o sujeito, o objeto e a atividade. Assim, nesse processo histórico, outra natureza é criada pelo trabalho, a natureza social. O trabalho é o objeto que constitui essa segunda natureza do homem, constituindo a cultura. No entanto, Shuare (1990) enfatiza que essa natureza sociocultural não se sobrepõe à natureza “natural”, mas a transforma. Assim, a autora se direciona no sentido de que “qualquer ciência que estude o homem em qualquer aspecto e de fato a psicologia deve assumir como constitutivo de sua investigação o fato de que está diante de um objeto histórico social⁸⁹” (Shuare, 1990, p. 60).

Esse desenvolvimento do eixo histórico tem por consequência uma segunda geração conceitual mencionada por Shuare (1990), segundo o qual os fenômenos psíquicos, sendo sociais em sua origem, “não são algo dado de uma vez para sempre, pois existe um desenvolvimento histórico desses fenômenos, uma relação de dependência essencial dos mesmos com respeito à vida e à atividade social⁹⁰” (p. 61). Assim, o social não condiciona o psiquismo a fim de agregar uma determinação, mas se sobrepõe a ele constituindo a essência

⁸⁹ **Trecho original:** “cualquier ciencia que estudie al hombre en cualquier aspecto y más aún la psicología debe asumir como constitutivo de su investigación el hecho de que tiene ante sí um objeto histórico social”.

⁹⁰ **Trecho original:** “[...] no son algo dado de una vez para siempre; existe um desarrollo histórico de dichos fenomenos, una relación de dependencia esencial de los mismos com respecto a la vida y la actividad social”.

de sua formação, considerando que a história do psiquismo humano é a história social de sua constituição. Essa história social não está dada de maneira direta visivelmente nas estruturas orgânicas da criança, pois para Shuare (1990) está pressuposta como uma qualidade em que o sujeito em desenvolvimento deve se apropriar. Assim, as transformações que o psiquismo humano experimenta são consideradas tanto estruturais quanto funcionais, pois, segundo a autora, não pode ser considerada imutável, nem invariável, nem tão pouco desenvolvida de forma individual, pois se desenvolve no curso do desenvolvimento histórico de uma sociedade.

Segundo Shuare (1990), a terceira concepção que produz o eixo histórico é o caráter “mediatizado”, ou mediado, do psiquismo humano, pois as funções psíquicas superiores do homem, diferentemente do animal, são produtos da sua interação com o mundo, mediada pelos objetos criados pelo homem. Neste sentido, a autora estabelece uma analogia com os instrumentos de trabalho que medeiam a relação do homem com a natureza, mencionando que a diferença entre a natureza do psiquismo “natural” dos animais e os processos psíquicos superiores do homem se encontra justamente nos instrumentos que o homem utiliza entre a função natural e o objeto. Shuare (1990) enfatiza que para Vigotski esses instrumentos, também denominados de signos⁹¹, alteram a raiz das propriedades desse psiquismo natural.

Para Shuare (1990) a superação da concepção de que o psiquismo tem um caráter imediato, de que é algo dado e que se encontra no sujeito individual, permite colocar a existência real do psiquismo num espaço de tempo em que o homem se relaciona com o mundo por meio de sua atividade. Assim, a autora menciona que, levando em conta essa nova concepção do psiquismo nesta realidade ontológica, Vigotski direciona sua busca por um método capaz de captar essas transformações do objeto de estudo, tendo, pois, uma formação acadêmica com profundo conhecimento das ciências humanas, filosofia e linguística, encontrando no Materialismo Histórico e Dialético uma concepção filosófica geral e, segundo a autora, um enfoque epistemológico adequado para refletir sobre a dinâmica do desenvolvimento do psiquismo humano.

⁹¹ A autora destaca que a diferença está no sentido de que o instrumento provoca uma ou outra modificação no objeto da atividade, sendo o meio de atividade externa pelo qual o homem conquista a natureza. Já o signo não altera em nada o objeto da operação psicológica, pois é o meio da ação psicológica sobre o comportamento dirigido para dentro. No entanto, signos e instrumentos estão unidos pela filogênese e ontogênese.

Nesse sentido, Vigotski (1999) busca esclarecer que entender a formação do psiquismo envolve entender que a personalidade⁹² é constituída na relação com os outros e esses outros fazem parte de uma sociedade organizada, desta ou daquela forma. Assim, não posso afirmar que a formação da personalidade dos homens⁹³ hoje, no século XXI, em 2014, se dá da mesma forma que se deu com os homens na Idade Média, pois as condições históricas interferem nesta formação do psiquismo. Os homens deste nosso século estão sendo formados em um momento histórico que contribui para essa constituição, assim, não é por acaso que apresentem características de competitividade, luta pelo poder, mostrando-se egoístas em situações de disputa, pois essas são as características de uma sociedade que provoca essas reações. Neste contexto, entendo que conhecer o psiquismo humano a partir do método marxiano é buscar entender essa história dos homens e como estão se relacionando nesta sociedade que produz esse tipo de personalidade.

Em seu percurso, Vigotski, sendo um grande estudioso da Psicologia e das Ciências Humanas, se deparou com momentos históricos, como, por exemplo, a Revolução Russa de 1917, a qual o impactou consideravelmente para a formulação da teoria do psiquismo humano. Vejamos um pouco dessa constituição histórica, a fim de compreender, um pouco adiante, a sua relação com a historicidade das queixas escolares e a importância desse conceito para o desenvolvimento da avaliação psicológica fundamentada na Psicologia Histórico-Cultural.

A Revolução de Outubro de 1917, na Rússia, é considerada como o marco referencial de análise fundamental para a Psicologia Sócio-Histórica, pois, segundo Martins (2008), nesse contexto pós-revolução a sociedade estava marcada pela necessidade de uma (re) construção e a esse movimento de transformações as ciências não puderam se isentar, nem mesmo as Ciências Humanas. Havia a necessidade, nesta sociedade pós-revolucionária, de se criar um novo homem em uma sociedade socialista.

Segundo Tuleski (2000), com essa revolução começam os problemas da sociedade russa na busca da construção de uma nova sociedade. O fio condutor para a análise da psicologia vigotskiana estaria na luta de classes da sociedade soviética, na reconstrução da

⁹² Segundo Vigotski (1999, p. 104), o conceito de personalidade está presente em todas as explicações que damos às funções psicológicas, de uma forma mais específica de personalidade de natureza mais complexa e mais integral em relação às explicações sobre as funções que o autor considera relativamente simples como a atenção involuntária ou a memória lógica.

⁹³ Quando me refiro a homens, estou me reportando à espécie humana, o sujeito humano.

sociedade, nas contradições que ora apresentavam características burguesas, ora socialistas. Embora a propriedade privada tivesse sido abolida juridicamente, isso não garantiu que as relações burguesas tivessem sido eliminadas, pois a luta de classes e a defesa dos interesses, burgueses e proletários, se disfarçavam entre a construção do socialismo russo. A superação dessa sociedade burguesa em prol de outra ordem social, somada às circunstâncias históricas, traziam a demanda de uma nova psicologia.

Para Tuleski (2000), Vigotski é contundente e insistente em suas obras, no intento de superar a “velha psicologia” e muitos debates foram promovidos na direção da busca de uma “nova psicologia” capaz de eliminar a dicotomia entre corpo e mente responsável por muita discórdia entre as teorias psicológicas. “Vygotski parece perseguir o objetivo de superá-la, trazendo para a Psicologia o método proposto por Marx e Engels e construindo a ponte que eliminaria a cisão entre a matéria e o espírito” (Tuleski, 2000, p. 07).

Neste sentido, Vigotski analisa as teorias ligadas à “velha psicologia” mostrando os pontos positivos e negativos, os avanços e retrocessos historicamente determinados, levantando os elementos da crítica e da análise das teorias já existentes para a construção da “nova psicologia”. Segundo Tuleski (2000, p. 08), “[...] seu posicionamento fica evidente em seu texto *El significado histórico de la crisis de La psicologia. Una investigacion metodológica de 1927*⁹⁴.”, quando se propõe a criar uma psicologia marxista, com uma visão de homem histórico-social.

No referido artigo, Vigotski, analisou a condição de divisão/separação em que a Psicologia se encontrava e considerou ser necessária a existência de uma coerência teórico-metodológica na Psicologia, pois, até o momento, os dados eram heterogêneos, justificando a proposição de princípios gerais fundamentais como norte. Assim, neste artigo, segundo Martins (2008), Vigotski pontua marcos iniciais, nos quais a Psicologia estava firmada, pautando-se em dualidades tais como inconsciente/ consciente, normal/ patológico, comportamento animal/ comportamento humano, aspectos que, segundo a autora, são identificados até hoje na atuação do profissional. Neste texto, Vigotski questiona que psicologia é esta e mantém sua interrogativa no sentido de ter uma psicologia geral e não várias psicologias.

⁹⁴ In: Vigotski, L. S. Obras Escogidas. Vol. I, Moscou: E. Progreso, 1991

Neste sentido, uma crise metodológica está instaurada e Vigotski (1996, pp. 203-204) deixa clara a sua existência ao afirmar que:

Desta crise metodológica, da evidente necessidade de direção que mostram uma série de disciplinas particulares – num determinado nível de conhecimentos – de coordenar criticamente dados heterogêneos, de sistematizar leis dispersas, de interpretar e comprovar os resultados, de depurar métodos e conceitos, de estabelecer princípios fundamentais, em síntese, de dar coerência ao conhecimento, é de tudo isto que surge a ciência geral.

Considerar superficialmente a variedade e divergência de opiniões na Psicologia não seria o problema, entretanto trata-se de uma questão científica, portanto coaduno com as ideias de Martins (2008, p. 35), pois afirma que é a superficialidade metodológica que se torna prejudicial, uma vez que revela “a inexistência de sua unidade teórico-metodológica”.

Para Vigotski, as várias disciplinas constitutivas da psicologia (também denominadas sistemas ou correntes) se firmam independentemente, calcadas num paradoxo interessante: ao se firmarem, cada uma delas, na base de preceitos gerais próprios, reitera, por um lado, a inexistência da verdadeira psicologia geral e, por outro, a impossibilidade da investigação científica em detrimento dela (Martins, 2008, p. 36).

Assim, sobre a crise da psicologia e o problema metodológico, a posição de Vigotski é:

A possibilidade da psicologia como ciência é, antes de qualquer coisa, um problema metodológico. Em nenhuma ciência existem tantas dificuldades, controvérsias insolúveis, uniões de questões diversas, como em psicologia. O objeto da psicologia é o mais difícil que existe no mundo, o que menos se deixa estudar; sua maneira de conhecer há de estar repleta de subterfúgios e precauções especiais para proporcionar o que dela se espera (Vigotski, 1996, pp. 389-390).

Segundo Martins (2008), Vigotski amplia sua análise e aponta a psicologia sob duas possibilidades: como ciência, ou como conhecimento de visões fragmentárias. Neste último caso, seria impossível tê-la como ciência. Martins (2008) analisa que Vigotski defende que a “[...] psicologia como ciência dos fenômenos psíquicos reais, precisava ultrapassar-se a si mesma, superando a abstração e a atomização lógico-formal sobre a qual se edificava” (p. 38). Para que isso aconteça, Vigotski adota como enfoque metodológico para a psicologia o Materialismo Histórico-Dialético. Segundo o autor, “[...] a dialética abarca a natureza, o pensamento, a história: é a ciência em geral, universal ao máximo. Essa teoria do marxismo

psicológico ou dialética da psicologia é o que eu considero psicologia geral” (Vigotski, 1996, p.393).

Os psicólogos Alexis M. Leontiev e Alexander Romamovich Luria se uniram a Vigotski formando o trio, chamada a “Troika”, em russo, e encabeçaram a elaboração da Psicologia Científica. Segundo Martins (2008), não mediram esforços para que esta não fosse somente uma matriz do pensamento psicológico. Assim se consagrou a Psicologia Histórico-Cultural ou Psicologia Sócio-Histórica⁹⁵. Entretanto, para que seja possível compreender a análise que Vigotski teceu quanto às expressões dos primórdios da psicologia do século XX, bem como as bases que solidificam essa teoria, se faz necessário apontar outros elementos fundamentais, como, por exemplo, os vínculos com o momento histórico em que se deram essas produções. Martins (2008), neste sentido, afirma a necessidade de “[...] apreender os nexos existentes entre as esferas das relações políticas, econômicas e sociais e o referido desenvolvimento” (p. 39).

Nesta direção, Asbahr (2011) menciona que para o entendimento do psiquismo humano deve-se ter como ponto de partida a história social, a história dos meios pelos quais a sociedade se desenvolve e, nesse processo, o desenvolvimento dos homens singulares. Assim, a compreensão do caráter histórico do psiquismo humano e a historicidade se fazem necessárias, considerando que por meio deste conceito se desdobram outros conceitos na teoria.

Segundo Vygotski (1995), estudar algo historicamente é estudar o movimento, sendo esta característica fundamental do método dialético. Neste sentido, para o autor seria contraditório pensar que o estudo da história inclui somente o passado e muitos seguem erroneamente, interpretando a história somente como sendo o passado. No entanto, nesta perspectiva, a história está em constante movimento e um estudo baseado no método proposto envolve ir à origem, à vida, como se desenvolveu, que relação existe entre os fatos históricos, identificar as questões que foram impressas no homem ao longo da história, mas que, ao mesmo tempo, podem ser modificadas, sendo que essa transformação pode se desenvolver em decorrência das condições apresentadas ao indivíduo.

De acordo com o referido autor, uma investigação histórica da conduta não é algo que complementa ou ajuda o estudo teórico, mas que constitui o seu fundamento. Assim,

⁹⁵ Optamos por utilizar os termos conforme os autores.

tanto as formas presentes atuais quanto as passadas podem ser estudadas historicamente, e esta interpretação deveria se aplicar à psicologia geral na compreensão das condutas do homem, pois assim seria possível compreender a conduta através de sua história. Vigotski (1995, p. 68) afirma que “esta é a verdadeira concepção dialética em psicologia”.

A partir desse referencial teórico, e na busca de compreender o conceito da historicidade na constituição do processo de escolarização, incito à reflexão de que o psicólogo deve analisar todas as condições histórico-sociais que estão contribuindo para a dificuldade do aluno, buscando investigar a essência do fenômeno neste contexto histórico determinado, assim como propõe Vigotski (1999).

A essas condições histórico-sociais, considero que estão inclusas: a história de vida dessa criança, a história de como foi se constituindo o seu processo de escolarização, a singularidade dessa criança, ou seja, o sentido que dá para essa escola, como a família vê a questão da dificuldade escolar, como a família avalia o processo ensino aprendizagem e as questões que incluem o acesso à escola e ao conhecimento; como é a escola que essa criança frequenta, analisando que escola é essa, que condições reais esta escola oferece ao aluno para que a aprendizagem seja eficaz e todos tenham acesso ao conhecimento, que formas a escola utiliza para o recebimento dos alunos, que estratégias a escola utiliza para a superação das dificuldades escolares, que metodologias de ensino são utilizadas nessa escola, além disso, considerar que as relações de classe constituídas nessas interações incluem relações de dominação e poder de uma classe que, por vezes, não tem acesso adequado ao conhecimento, visto que a escola está inserida em uma sociedade capitalista.

2.3. Relação Desenvolvimento Aprendizagem na Psicologia Histórico-Cultural.

Vigotski (2006) divide as teorias mais importantes para explicar a relação desenvolvimento e aprendizagem em três categorias que considera fundamental, a saber.

Na primeira categoria, a teoria parte do pressuposto de que existe independência entre o processo de desenvolvimento e de aprendizagem, defendendo que este é um processo paralelo e exterior ao desenvolvimento e não participa ativamente deste e não o modifica em nada, ou seja, “a aprendizagem utiliza os resultados do desenvolvimento, em vez de se adiantar ao seu curso e mudar a sua direção” (Vigotski, 2006, p. 103).

Uma expressão típica dessa teoria é o empenho de separar minuciosamente, na análise do desenvolvimento intelectual da criança, o produto do desenvolvimento do produto do ensino, de tomar os resultados de ambos os processos em forma pura e isolada (Vigotski, 2001, p. 297).

Vigotski (2006) exemplifica esta categoria com os estudos de Piaget que, em sua concepção, estuda o desenvolvimento do pensamento da criança completamente independente do processo de aprendizagem. O princípio fundamental dessa teoria é que o processo de desenvolvimento da criança é totalmente independente daquele que a criança aprende na escola, nesta direção, defende que:

A capacidade de raciocínio e de inteligência da criança, suas ideias sobre o que a rodeia, suas interpretações das causas físicas, seu domínio das formas lógicas do pensamento e da lógica abstrata, são processos autônomos que não são influenciados, de modo algum, pela aprendizagem escolar (Vigotski, 2006, p. 103-104).

Esta independência entre desenvolvimento e aprendizagem mostra a nítida separação de ambos no tempo, pois a maturação de determinadas funções se torna pré-requisito, pois deve ocorrer antes de a escola provocar o desenvolvimento e a criança adquirir determinados conhecimentos e hábitos, ou seja, “o curso do desenvolvimento precede sempre o da aprendizagem. A aprendizagem segue sempre o desenvolvimento” (Vigotski, 2006, p. 104). Assim, os dois processos, a aprendizagem e a maturação, representam um pressuposto e não o resultado da aprendizagem, sendo esta última a superestrutura do desenvolvimento, porém sem haver um intercâmbio essencial entre esses dois momentos.

A segunda categoria afirma que a aprendizagem é o desenvolvimento. Para Vigotski (2006) esta teoria pode parecer um pouco mais avançada que a anterior por atribuir à aprendizagem um valor de primeiro plano no desenvolvimento da criança, no entanto, considera que são pontos de vista que têm conceitos em comum e, portanto, se assemelham muito.

Para James, um dos representantes desta teoria, a educação pode ser definida como “a organização de hábitos de comportamento e de inclinações para a ação”, sendo assim, o indivíduo fica resumido a apenas “um conjunto vivo de hábitos” (Vigotski, 2006, p. 105), dando enfoque em uma compreensão ambientalista. Segundo essas defesas, as leis do desenvolvimento são consideradas leis naturais que o ensino deve promover, sendo esta identificada como uma das semelhanças com a teoria anterior.

A diferença essencial entre a primeira teoria e a segunda é que, esta última, considera que existe um desenvolvimento paralelo dos dois processos e, desta forma, cada etapa da aprendizagem corresponde a uma etapa do desenvolvimento. Sob essa ótica, aprendizagem e desenvolvimento não são diferenciados, pois, segundo o referido autor, a simultaneidade e a sincronização são consideradas como princípios fundamentais.

O terceiro grupo das teorias tenta superar os extremos das anteriores, simplesmente combinando-as. A concepção que embasa essa teoria defende que, por um lado está o processo de maturação, que depende do desenvolvimento do sistema nervoso e, por outro lado, a aprendizagem, que é, em si mesma, um processo de desenvolvimento. A maturação e a aprendizagem são dois processos inerentemente diferentes, mas um influencia o outro. Visto dessa forma, a teoria tem uma concepção dualista de desenvolvimento, sendo Koffka um dos representantes desse grupo.

Vigotski (2006, p. 106) resume as novidades sobre esta teoria em três pontos: o primeiro é que se conciliam nela dois pontos de vista anteriormente considerados contraditórios; o segundo é a questão da interdependência em que o desenvolvimento é produto da interação de dois processos fundamentais, maturação e aprendizagem, que para Vigotski (1994, p. 106) fica claro na teoria de Koffka que “o processo de maturação prepara e torna possível um processo específico de aprendizado. O processo de aprendizado, então, estimula e empurra para frente o processo de maturação”; o terceiro trata da ampliação do papel da aprendizagem no desenvolvimento da criança⁹⁶.

Vigotski (2006) enfatiza que essas teorias não respondem adequadamente à relação entre desenvolvimento e aprendizagem, sendo necessário buscar melhor solução, de forma que supere as concepções ambientalistas e maturacionistas encontradas nessas defesas. Como ponto de partida, menciona o fato da aprendizagem da criança se iniciar muito antes da aprendizagem escolar, pois toda a aprendizagem que se dá no contexto escolar tem uma história anterior. Segundo Vigotski (2006), Koffka concentra-se em explicar os processos mais simples de aprendizado, mencionando a similaridade entre o aprendizado pré-escolar e escolar, mas não consegue apontar as diferenças existentes e nem distinguir o que é especialmente novo na aprendizagem escolar e tem certa tendência, como Stumpf, para considerar que a única diferença entre os dois processos é que o aprendizado pré-escolar não é

⁹⁶Acarretando, segundo Vigotski (2006, p. 106) o problema da disciplina formal, tema este que não entraremos em detalhes nesta tese.

sistemático, enquanto que o aprendizado escolar tem como característica a aprendizagem sistemática por parte da criança. “Não é apenas uma questão de sistematização; a aprendizagem escolar dá algo de completamente novo ao curso do desenvolvimento da criança” (Vigotski, 2006, p. 110).

Concordamos com os autores quando chamam a atenção para o fato de que “a aprendizagem produz-se antes da idade escolar” (p. 110), pois a criança aprende a língua dos adultos, a fazer perguntas e dar respostas, adquirem noções de espaço, informações dadas pelos adultos, formas de se comportar, adquire hábitos que são ensinados. Concordamos ainda que, esse processo de aprendizagem difere essencialmente no nível de domínio das noções dos conteúdos que são ensinados na escola. No entanto, quando a criança consegue se apoderar de nomes de objetos e fatos que a rodeiam já está inserida numa etapa específica de aprendizagem. Neste sentido, coadunamos com Vigotski (2006) ao afirmar que “a aprendizagem e desenvolvimento não entram em contato pela primeira vez na idade escolar, portanto, mas estão ligados entre si desde os primeiros dias de vida da criança” (Vigotski, 2006, p. 110).

Ao contrário do que pregam essas teorias, a teoria vigotskiana defende que a escola deve criar condições para que a aprendizagem aconteça, promovendo o acesso aos conhecimentos já acumulados pela humanidade, para que a criança se desenvolva a partir da apropriação desses conhecimentos. Nesta tarefa, a escola tem fundamental importância buscando ampliar o desenvolvimento da criança por meio das mediações culturais, da organização do ensino, e não apenas na espera de que a maturação aconteça, levando em conta o pressuposto vigotskiano que defende: “O único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento” (Vigotski, 2006, p. 114).

Neste sentido, Vigotski (2006) propõe que para estabelecer a efetiva relação entre o processo de desenvolvimento e a capacidade potencial da aprendizagem é preciso determinar, pelo menos, dois níveis de desenvolvimento: Nível de Desenvolvimento Real e Zona de Desenvolvimento Próximo⁹⁷.

O Nível de Desenvolvimento Real o autor define como sendo o nível de desenvolvimento em que a criança, por suas capacidades intelectuais já consolidadas,

⁹⁷Nesta tradução de Vigotski (2006), Maria da Penha Villalobos utiliza os termos: nível de desenvolvimento efetivo e área de desenvolvimento potencial. Na tradução de Vigotski (1994), José Cipolla Neto *et al*, os termos utilizados são: Nível de desenvolvimento real e zona de desenvolvimento proximal.

consegue realizar tarefas e problemas sem a ajuda de outras pessoas. Assim, quando o teste é utilizado como recurso para determinar a idade mental de uma criança, o nível que está sendo avaliado é o de desenvolvimento real, pois não indica o estado de desenvolvimento dessa criança, apenas aquilo que ela já sabe fazer. “Se uma criança pode fazer tal coisa, independentemente, isso significa que as funções para tal e tal coisa já amadureceram nela” (Vigotski, 1994, p. 113).

Já o Nível de desenvolvimento Próximo se configura pela diferença entre o nível das atividades que realiza com o auxílio de alguém mais experiente e o nível das atividades que realiza sozinha, ou seja, algumas funções ainda não amadureceram, mas estão em processo de maturação. Consideramos que, a este aspecto teórico do desenvolvimento deve ser atribuída a devida importância, pois a compreensão clara e precisa desta característica para o desenvolvimento infantil serve de subsídios para que Psicólogos e educadores compreendam o curso interno do desenvolvimento.

Vigotski (1994) menciona que o aspecto essencial do aprendizado é o despertar de vários processos internos de desenvolvimento, capazes de operar quando as crianças interagem com as pessoas do seu ambiente e quando cooperam com seus colegas. A essência da defesa do autor é que os processos de desenvolvimento e aprendizado não coincidem, ou seja, “o processo de desenvolvimento progride de forma mais lenta e atrás do processo de aprendizado” (Vigotski, 1994, p. 118), e desta sequenciação resultam as zonas de desenvolvimento proximal. No entanto, o aprendizado organizado adequadamente resulta em desenvolvimento mental e coloca em movimento várias outras formas de desenvolvimento, que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, essa maneira de analisar o desenvolvimento se diferencia da visão tradicional, que aborda o tema na defesa de que a criança que assimila o significado de palavras, ou domina uma operação matemática já está com seu processo de desenvolvimento basicamente completo.

Em resumo, a teoria no âmbito do desenvolvimento proximal, pressupõe que o desenvolvimento se dá de forma mais lenta em relação ao aprendizado, dando origem ao postulado que contradiz a visão tradicional, pois: “o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento” (Vigotski, 2006, p. 114), sendo que esta sequenciação provoca o surgimento da zona de desenvolvimento próximo. Outro aspecto essencial das hipóteses do autor se refere à noção de que, embora o aprendizado esteja ligado ao curso de desenvolvimento, os dois processos nunca são realizados de forma simétrica e paralela, pois:

O desenvolvimento nas crianças nunca acompanha o aprendizado escolar da mesma maneira como uma sombra acompanha o objeto que o projeta. Na realidade, existem relações dinâmicas altamente complexas entre os processos de desenvolvimento e de aprendizado, as quais não podem ser englobadas por uma formulação hipotética imutável (Vigotski, 1994, p. 119).

Todo esse processo entre desenvolvimento e aprendizagem se estabelece por meio de varias relações dinâmicas e complexas, sendo impossível explicar por uma “única fórmula especulativa apriorística” (Vigotski, 2006, p. 117).

A aprendizagem pode produzir mais no desenvolvimento que aquilo que contém em seus resultados imediatos. Aplicada a um ponto no campo do pensamento infantil, ela se modifica e refaz muitos outros pontos. No desenvolvimento ela pode surtir efeitos de longo alcance e não só aqueles de alcance imediato. Conseqüentemente, a aprendizagem pode ir não só atrás do desenvolvimento, não só passo a passo com ele, mas pode superá-lo, projetando-o para a frente e suscitando nele novas formações (Vigotski, 2000, p. 304).

Essa influência da aprendizagem sobre o desenvolvimento se dá por meio da disciplina formal de cada matéria escolar, visto que, para Vigotski (2000), o ensino seria desnecessário se fosse apenas utilizar o que já está maduro no desenvolvimento, se não fosse fonte de desenvolvimento e possibilidade de surgimento do novo. Por esta razão, o autor defende que a aprendizagem será mais frutífera se for realizada nos limites da Zona de Desenvolvimento Imediato⁹⁸.

Com relação ao contexto escolar, ao observar o curso do desenvolvimento das crianças na escola, observamos que as matérias do ensino sempre exigem um pouco mais do que a criança pode dar, ou seja, na escola a criança precisa desenvolver atividades um pouco além daquilo que já consegue. Isso, para Vigotski (2000), é “um sadio ensino escolar”, pois a aprendizagem da escrita, por exemplo, desencadeia e conduz ao desenvolvimento de funções que ainda não estão desenvolvidas. Este seria o motivo pelo qual, quando as crianças começam aprender a ler e escrever, ainda não o fazem com domínio completo, porque ainda não possuem todas as funções necessárias para desenvolver esta atividade. Para o autor, “esse real estado das coisas sempre ocorre quando a aprendizagem é fecunda” (Vigotski, 2000, p. 336).

Por outro lado, Vigotski (2000) alerta para a condição em que uma criança que sabe muito mais que outra criança, estando em níveis de desenvolvimento próximo muito distantes,

⁹⁸ Termo usado na tradução de Bezerra em Vigotski (2000).

os conteúdos a serem trabalhados provavelmente também estarão distantes, provocando um atraso no desenvolvimento daquele que está mais adiantado e o aproveitamento da outra criança dificultado, pois para esta a aprendizagem fica difícil demais, enquanto é fácil demais para a outra. Essa condição contrária provoca a situação em que ambas as crianças se encontram em situações de aprendizagem fora da zona de desenvolvimento próximo, estando uma abaixo, e outra, acima, o que caracteriza para o autor um problema, pois “ensinar a uma criança o que ela não é capaz de aprender é tão estéril quanto ensiná-la a fazer o que ela já faz sozinha” (Vigotski, 2000, p. 337).

Neste sentido, Vigotski (2000) defende que a zona de desenvolvimento próximo tem mais importância que o nível real, no que se refere ao desenvolvimento intelectual e aproveitamento. Diante desse pressuposto, o ensino e a avaliação das queixas escolares devem incidir sobre este nível de desenvolvimento na busca de analisar o que a criança consegue fazer com a ajuda do outro e não tão somente avaliar aquilo que ela já sabe.

2.4. A passagem do Nível Interpsicológico para o Nível Intrapsicológico na apropriação do conhecimento

Levando em conta a teoria de Vigotski (2000) quanto aos níveis de desenvolvimento, a pergunta que se faz é: como os profissionais da psicologia podem utilizar esse referencial teórico a fim de avaliar o desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores das crianças que são encaminhadas em situações de queixas escolares? Que aspectos teóricos podem ser imprescindíveis para a compreensão das formas de como se dá o desenvolvimento da criança?

Anteriormente, Vigotski (1995) havia formulado em sua teoria que o comportamento do homem é primeiramente externo –interpsicológico – para depois se tornar interno – intrapsicológico, ou seja, o meio externo dá o sentido e contribui para que o indivíduo internalize esse sentido. Portanto, todo aprendizado primeiro acontece na relação entre os homens para depois ser internalizado. Assim, Vigotski (2006) formulou a lei que rege este desenvolvimento da seguinte forma:

Todas as funções psicointelectuais superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez, nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções intersíquicas; a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas (Vigotski, 2006, p. 114).

Levando em conta o desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores, Vigotski (1995) considera que o pensamento organiza as ideias previamente, cria recursos externos para as decisões, estando, portanto, num patamar superior ao da percepção. Mais tarde, Vigotski e Luria (1996) e Vigotski (1999) desenvolveram atividades, por meio das quais pesquisaram as formas que as crianças, de diferentes culturas, organizavam suas formas de resolver as proposições, buscando compreender seus processos mentais superiores.

Com relação ao processo de desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores, Shuare (1990) considera ser este um dos momentos mais importantes da teoria Vigotskiana, visto que essas funções se desenvolvem culturalmente e aparecem por duas vezes: a primeira vez no plano social, com a função no sentido de que as pessoas compartilhem umas com as outras suas experiências, denominada de função interpsicológica e uma segunda vez no plano psicológico, como função de um só indivíduo, ou seja, função intrapsicológica.

Resumindo, segundo a teoria vigotskiana, as Funções Psicológicas Superiores se desenvolvem do nível interpsicológico para o intrapsicológico, ou seja, se originam nas relações com os homens, no contexto social, para mais tarde serem internalizadas. Todo esse processo vai depender das medições culturais ocorridas. Desta forma, é a partir da apropriação da cultura que a criança vai se desenvolver, pois a premissa vigotskiana é de que “a aprendizagem provoca o desenvolvimento”. Shuare (1990) é contundente em afirmar que essa interiorização não é uma simples passagem da função externa para a interna, mas “implica a transformação da estrutura da função, a constituição da própria função psíquica superior” (Shuare, 1990, p. 66).

Luria (2006), na introdução que escreve sobre a obra de Vigotski, afirma que este tinha a intenção de construir uma teoria com fundamentos a fim de superar as visões idealistas e materialistas mecanicistas. Assim, concluiu que “as origens das formas superiores de comportamento consciente deveriam ser achadas nas relações sociais que o indivíduo mantém com o mundo exterior” (Luria, 2006, p. 25). Neste sentido, as defesas vigotskianas vão à contramão de que o homem é produto apenas do seu ambiente, pois considera que este é “um agente ativo no processo de criação deste meio”, sendo necessário descobrir a forma pela qual os processos de maturação física, os mecanismos sensórios se entrelaçam com os processos culturais e se resultam nas funções psicológicas dos adultos. Neste sentido, a afirmação de

Luria (2006, p. 26) se direciona em “caminhar para fora do organismo objetivando descobrir as fontes das formas especificamente humanas de atividade psicológica”.

Assim, segundo Luria (2006), Vigotski denomina seus estudos na psicologia de “cultural”, “histórica”, ou “instrumental”, pois cada termo se refere às características diferenciadas nessa nova forma de estudar psicologia proposta pelo autor. O termo “instrumental” se refere à natureza mediadora de todas as funções psicológicas complexas, pois o adulto pode alterar ativamente e modificar os estímulos como instrumentos para seu comportamento, como, por exemplo, amarrar um barbante no dedo para lembrar-se de algo mais tarde. Quanto ao aspecto “cultural”, refere-se aos meios estruturados que a sociedade organiza para a criança dominar uma tarefa, como, por exemplo, a linguagem que contribui para a organização e desenvolvimento dos processos de pensamento. E, por último, o aspecto “histórico” que se funde com o cultural, pois os instrumentos usados pelo homem para dominar seu ambiente foram inventados e aperfeiçoados ao longo da história da humanidade, como, por exemplo, a linguagem, a escrita e a aritmética.

Luria (2006) afirma que esses três aspectos são aplicáveis ao desenvolvimento infantil, pois desde o nascimento as crianças estão em constante interação com os adultos, que ativamente procuram incorporá-las à sua cultura, aos significados, aos modos de fazer as coisas, que se acumulam historicamente. O autor explica que inicialmente as respostas dadas pelas crianças ocorrem por meio dos processos naturais, mais especificamente aqueles adquiridos pela herança biológica e, mais tarde, os processos psicológicos instrumentais mais complexos começam a dar forma, provocados pela constante mediação com os adultos. Luria (2006) explica como Vigotski denomina o desenvolvimento dos processos interpessoais, e afirma que:

[...] os processos são interpessoais, isto é, eles são partilhados entre pessoas. Os adultos, nesse estágio, são agentes externos servindo de mediadores do contato da criança com o mundo. Mas à medida que as crianças crescem, os processos que eram inicialmente partilhados com os adultos acabam por ser executados dentro das próprias crianças. Isto é, as respostas mediadoras ao mundo transformam-se em um processo interpessoal. É através desta interiorização dos meios de operação das informações, meio estes historicamente determinados e culturalmente organizados, que a natureza social das pessoas tornou-se igualmente sua natureza psicológica (Luria, 2006, p. 27).

Assim, os pressupostos que enfatizam o desenvolvimento humano por meio das mediações culturais se tornam aspectos imprescindíveis na compreensão do elemento cultural e caracteristicamente humanos, sendo os signos desenvolvidos pelos homens em sua cultura.

Nesta direção, Vigotski (2003) pontua que o comportamento animal pode ser considerado essencialmente diferente do comportamento do homem visto que é composto de reações hereditárias e não culturais.

Segundo Vigotski e Luria (1996), a criança cresce, desenvolve-se, torna-se um adolescente e quando chega à idade adulta tem apenas vagas lembranças do que viveu na infância, ou seja, as formas adultas culturais do comportamento vão substituindo as formas primitivas da infância e vão se desenvolvendo novas habilidades, novas formas de pensamento e novas atitudes frente ao mundo. Nesse processo de desenvolvimento, a criança não apenas cresce e amadurece, mas, ao mesmo tempo, adquire novas habilidades e inúmeras formas de se comportar, tornando-se reequipada, sendo esta a característica que Vigotski e Luria (1996) mencionam ser o fator que causa o maior desenvolvimento e mudança possível de ser observada na criança à medida que vai se transformando num adulto cultural, esta é a diferença mais pronunciada entre o desenvolvimento dos seres humanos e animais.

Neste sentido, as defesas de Vigotski (2003) direcionam para a perspectiva de que o comportamento humano se utiliza das experiências das gerações anteriores, não apenas pela herança física e biológica, pois o que distingue o ser humano do animal é que “existe uma história, essa experiência histórica, essa herança não-física, essa herança social” (Vigotski, 2003, p. 62).

Outro fenômeno no ser humano, mencionado por Vigotski (2003), é a experiência social coletiva, pois, por meio dela, o homem estabelece vínculos condicionados na experiência social com outras pessoas, diferentemente do animal que aproveita apenas as reações condicionadas estabelecidas em sua experiência pessoal.

Outra distinção fundamental que o referido autor menciona quanto às diferenças do comportamento humano e o do comportamento animal se relaciona às novas formas de adaptação que o ser humano é capaz de desenvolver. O animal se adapta passivamente, modifica as condições de seu corpo para se adaptar às condições de existência, ao passo que o ser humano “adapta de forma ativa a natureza para si mesmo. Em vez de modificar os órgãos, muda os corpos da natureza, de tal modo que eles possam lhe servir de ferramentas” (Vigotski, 2003, p. 62).

Neste aspecto, o homem se diferencia dos animais, embora tenha uma base biológica, é um ser social e histórico que produz condições no meio para suprir suas necessidades,

criando novas necessidades, mas que não são puramente biológicas. Assim, é possível identificar que no desenvolvimento biológico do homem há um sistema orgânico de atividade e no desenvolvimento histórico há o domínio do sistema de atividade instrumental que emprega para a transformação dessa realidade.

É neste sentido que Engels (1986) enfatiza ser condição básica e fundamental de toda a vida humana o trabalho, pois é por meio deste que o homem modifica a natureza e modifica-se. Sendo o homem um animal que produz ferramentas, o trabalho humano se define pela “intervenção planejada e racional do ser humano nos processos da natureza com o objetivo de regular e controlar os processos vitais entre si mesmo e aquela” (Vigotski, 2003, p. 62). Desta forma, a humanidade elevou-se a um novo nível biológico e incorporou à sua experiência algo novo, que era alheio aos seus antepassados e aos animais.

Vigotski e Luria (1996) afirmam ainda que o homem moderno não precisa adaptar-se ao meio exterior como fizeram os animais ou o homem primitivo, pois conquistou a natureza e tudo aquilo que fazia com as pernas, mãos, olhos ou ouvidos, o homem moderno faz com os instrumentos, mesmo que suas capacidades naturais sejam limitadas, amplifica essas capacidades com dispositivos artificiais, a fim de enfrentar o mundo exterior melhor do que o primitivo.

Assim, nesta luta pela existência com o mundo exterior, o homem aprendeu a não usar suas capacidades naturais, mas desenvolveu métodos para ajudá-lo nessa luta. Segundo Vigotski e Luria (1996), nesse processo de evolução, o homem inventou ferramentas e criou um ambiente industrial cultural, que alterou a si mesmo, suscitando novas formas culturais complexas de comportamento, tomando lugar das formas primitivas. Dessa forma, “o comportamento torna-se social e cultural não só em seu conteúdo, mas também em seus mecanismos, em seus meios” (Vigotski e Luria, 1996, p. 179).

Com relação ao uso das ferramentas, no sentido de atingir um objetivo com seu uso, a criança tem que percorrer um longo caminho no processo de desenvolvimento e, para isso, Vigotski e Luria (1996, p. 181) recomendam que “é necessário substituir a atividade instintiva, imediata, pela atividade intelectual orientada por intenções complexas e traduzida na ação organizada”, concretizada na forma de experimentos, conforme pesquisadores da Alemanha realizaram, dentre os quais estavam Köhler, que desenvolveu experimentos destinados para esclarecer o modo como as crianças usam ferramentas para atingir algum objeto e que mais tarde, também descobriu o uso de ferramentas pelos macacos. Esses

experimentos foram repetidos mais tarde por B. Bühler (1929) e Peiser (1914) com crianças mais velhas, bem como pelos psicólogos alemães Lipmann e Bogen (1923) que publicaram em um livro.

Vigotski e Luria (1996) exemplificam como substituir a atividade instintiva pela atividade intelectual orientada por um experimento realizado por K. Bühler, em que a criança deveria pegar uma maçã em cima da mesa, utilizando o barbante como ferramenta para alcançá-la, visto que se encontrava longe do alcance desta. O autor conclui que o objetivo e os recursos para atingi-lo eram algo completamente ausente da criança, pois ela dava voltas à mesa na tentativa de alcançar a maçã, mas não conseguia imaginar que poderia usar o barbante como ferramenta para pegá-la.

Segundo os autores, crianças com deficiência mental grave estão num estágio de desenvolvimento primitivo, não passaram para o estágio das formas culturais, portanto não conseguem utilizar os objetos externos como instrumentos para resolução de tarefas. Desta forma, afirmam que:

A capacidade de fazer o uso de ferramentas torna-se um indicador do nível de desenvolvimento psicológico. Podemos afirmar com toda segurança que esses processos de aquisição de ferramentas, juntamente com o desenvolvimento específico dos métodos psicológicos internos e com a habilidade de organizar funcionalmente o próprio comportamento, é que caracterizam o desenvolvimento cultural da mente da criança (Vigotski e Luria, 1996, p. 183).

A consciência é a última característica distintiva do comportamento humano, a qual Vigotski (2003) considera uma das questões mais difíceis de toda a psicologia, pois deve ser entendida como uma das formas mais complexas de organização do nosso comportamento, particularmente, como frisa Marx⁹⁹, “como certa *duplicação da experiência*, que permite prever os resultados do trabalho e orientar as próprias reações para esse resultado” (Vigotski, 2003, p. 63).

Em resumo, para Vigotski (2003), a fórmula para o comportamento humano, completada com novos elementos do comportamento animal, é: reações hereditárias, mais as reações hereditárias multiplicadas pela experiência pessoal, mais a experiência histórica, mais a experiência social e mais a experiência duplicada, a consciência. Desta forma, é possível compreender que o comportamento humano não é só constituído do fator biológico, mas

⁹⁹ Grifos do autor.

certamente do fator social, que traz novos componentes à conduta do homem. “A experiência humana não é apenas o comportamento de um animal que adotou a posição vertical, mas é uma função complexa de toda a experiência social da humanidade e de seus diferentes grupos” (Vigotski, 2003, p. 63).

2.5. Instrumentos Físicos e Psicológicos

Alguns aspectos sobre o método instrumental foram proferidos por Vigotski em 1930, na academia de educação comunista N. K. Krúpskaia. Portanto, por considerar serem estes aspectos imprescindíveis para a compreensão do método, elenco esses elementos¹⁰⁰ a seguir.

Os dispositivos artificiais designados para o domínio dos processos psíquicos foram denominados, por Vigotski (1999), de ferramentas ou instrumentos psicológicos, os quais são caracteristicamente criações artificiais e estruturalmente são dispositivos sociais e não orgânicos ou individuais. Esses dispositivos podem ser “a linguagem, as diferentes formas de numeração e cálculo, os dispositivos mnemotécnicos, o simbolismo algébrico, as obras de arte, a escrita, os diagramas, os mapas, os desenhos, todo tipo de signos convencionais” (Vigotski, 1999, p.93-94).

Para Vigotski (1999), quando esses instrumentos psicológicos, a linguagem, o cálculo, a escrita, os desenhos etc., se inserem no processo do comportamento, provocam uma mudança de forma global na evolução e na estrutura das funções psíquicas. Assim, para o autor é preciso distinguir as características, as formas e funções de comportamento artificiais e comportamento instrumentais, sendo que considera os referidos “artificiais” o mais comum entre os homens e os animais, pois se desenvolveram como mecanismos ao longo do processo de evolução, ao passo que os comportamentos instrumentais são um produto da evolução histórica e são uma forma específica de comportamento do homem. Diante desses conceitos, Vigotski (1999) cita que T. Ribot considerou a atenção involuntária como natural e a atenção voluntária como artificial, vista de uma ótica em que leva em conta como um produto do desenvolvimento histórico.

¹⁰⁰ Proponho-me a sintetizar alguns dos aspectos, os quais considero mais importantes, elencados por Vigotski (1999) e não exatamente discorrer sobre todos estes.

Os atos artificiais são os mesmos atos naturais, mais detalhadamente definidos por Vigotski (1999) como sendo os instrumentais, que inicialmente vão se decompondo até chegar ao fim e se tornarem reduzidos a naturais como os outros. Assim, os atos artificiais, ou instrumentais, no seu desenvolvimento e decomposição, ao final vão também se tornar naturais. O artificial é o resultado da combinação entre os processos instrumentais e naturais. Para compreender, pensemos sobre dois pontos A e B, esta conexão seria a natural, ao passo que ao inserir um elemento novo, estabelece-se uma nova conexão, que conduz ao mesmo resultado, mas por outro caminho. “O novo é a direção artificial que o instrumento imprime ao processo natural de fechamento da conexão condicionada, ou seja, a utilização ativa das propriedades naturais do tecido cerebral” (Vigotski, 1999, p. 95).

A relação entre o comportamento e o fenômeno externo é estabelecida pelo método instrumental sob um novo ponto de vista, pois, segundo Vigotski (1999), o fenômeno externo, também considerado o estímulo, pode desempenhar o papel de objeto, que dirige o comportamento para resolver alguma tarefa que o sujeito se propõe, como, por exemplo, lembrar, comparar, escolher, ponderar, valorar, denominado o estímulo de objeto. Em outro caso, o fenômeno externo pode desempenhar o papel de ajuda a qual o sujeito executa as operações psíquicas para resolver a tarefa, como, por exemplo, lembrança, comparação, escolha, podendo assim ser denominado de ferramenta psicológica do ato instrumental.

Neste contexto, a base do método instrumental encontra-se na singularidade do ato instrumental, pois nele está a presença simultânea de objeto e ferramenta, desempenhando papéis distintos qualitativa e funcionalmente, que para Vigotski (1999, p. 96) provoca desdobramentos como:

No ato instrumental entre o objeto e a operação psicológica a ele dirigida, surge um novo componente intermediário: o instrumento psicológico, que se converte no centro ou foco estrutural, na medida em que se determinam funcionalmente todos os processos que dão lugar ao ato instrumental. Qualquer ato de comportamento transforma-se então em uma operação intelectual.

Vigotski (1999) menciona que ocorrem três características fundamentais nesta inclusão do instrumento no processo de comportamento. A primeira é que provoca várias funções novas, com relação à sua utilização e manejo; a segunda torna desnecessária uma série de processos naturais, pois esse trabalho passa a ser efetuado pelo instrumento; em terceiro, modifica o curso e as características dos processos psíquicos, substituindo algumas

funções por outras. “Ou seja, recria e reconstrói por completo toda a estrutura do comportamento, do mesmo modo que o instrumento técnico recria totalmente o sistema de operações de trabalho” (Vigotski, 1999, p. 97).

Assim, o ato instrumental surge pela relação estabelecida entre os processos psíquicos que se orientam para realizar uma tarefa, que é proposta pelo objeto, e tem a evolução do processo ditada pelo uso do instrumento. A esta dinâmica, Vigotski (1999) denominou de ato instrumental, que tem o reflexo da atividade relacionada ao próprio sujeito e não ao objeto, pois o instrumento psicológico não modifica em nada o objeto, mas influi em si mesmo, na psique e no comportamento. A diferença está no instrumento técnico, que este se orienta para provocar mudanças no próprio objeto.

Segundo Vigotski (1999), o método instrumental é um método histórico-genético¹⁰¹, pois proporciona a investigação do comportamento do ponto de vista histórico, “entendendo o comportamento como história do comportamento” (Vigotski, 1999, p. 98). De acordo com o autor, os principais âmbitos de observação em que se pode aplicar com êxito o método instrumental são: o âmbito da psicologia histórico-social e étnica, o âmbito da investigação das funções psíquicas superiores e a psicologia infantil e pedagógica. No entanto, o autor é contundente em afirmar: “o método instrumental nada tem em comum (exceto o nome) com a teoria da lógica instrumental de J. Dewey e outros pragmatistas” (Vigotski, 1999, p. 99).

Nesta direção, Vigotski (1999) menciona claramente suas ideias sobre as questões que envolvem o processo de educação, afirmando que o método não estuda apenas a criança que se desenvolve, mas sim aquela que se educa. Assim, conclui que:

A educação não pode ser qualificada como o desenvolvimento artificial da criança. A educação é o domínio artificial dos processos naturais de desenvolvimento. *A educação não apenas influi em alguns processos de desenvolvimento, mas reestrutura as funções do comportamento em toda a sua amplitude*¹⁰² (Vigotski, 1999, p. 99).

Na busca por esclarecer aspectos do método, Vigotski (1999) apresenta algumas características da teoria do talento natural (A. Binet), a teoria da aptidão ou do talento escolar

¹⁰¹ Davidov & Shuare (1987) explicam que esse método de Vigotski, pelas atualizações que foi sofrendo ao longo da história, passou a ser chamado de método genético-modelador. Os autores enfatizam ainda, que em sua forma de investigar, trabalham com o método que denominaram de método de experimento formativo, o qual busca atuar sobre as funções psíquicas que estão se formando e que ainda não surgiram.

¹⁰² *Grifo nosso.*

e o método instrumental. A primeira teoria, o talento natural, estuda a criança sem levar em consideração o seu nível de escolarização, procura captar o processo de desenvolvimento natural da criança independente das experiências escolares que ela possa ter tido, ou seja, estuda a criança, livre do fato de ser escolar.

A segunda teoria, da aptidão, estuda o processo de desenvolvimento escolar em qualquer que seja o tipo de criança, ou seja, não se prende às características ou particularidades da criança enquanto criança. E, por fim, o método instrumental, estuda a criança como escolar, visto que:

Estuda o processo de desenvolvimento natural e da educação como um processo único e considera que seu objetivo é descobrir como se reestruturam todas as funções naturais de uma determinada criança em um determinado nível de educação. O método instrumental procura oferecer uma interpretação acerca de como a criança realiza em seu processo educacional o que a humanidade realizou no transcurso da longa história do trabalho [...] (Vigotski, 1999, p. 99).

Sob este olhar vigotskiano, percebo as muitas possibilidades que a criança tem de se equipar e reequipar com os diversos instrumentos a ela oferecidos, sendo que para o referido autor, o momento em que a linguagem aparece é um grande marco para o desenvolvimento da criança. A forma como a criança utiliza os instrumentos oferecidos a ela, fazem toda a diferença em seu desenvolvimento, pois aquela que pertence a um nível superior se diferencia daquela que está num nível inferior, pelo nível e pelo tipo de instrumental, ou seja, pelo “próprio domínio do comportamento” (Vigotski, 1999, p. 100).

Assim, o tipo de desenvolvimento infantil está fortemente ligado à identificação da forma como a criança utiliza o instrumental, pois, “qualquer tipo de desenvolvimento infantil é determinado, em grande medida, pela incapacidade da criança de utilizar por si mesma suas próprias funções naturais e de dominar os instrumentos psicológicos” (Vigotski, 1999, p. 100).

Vigotski (1999) avança no sentido de desvendar os atos instrumentais e levar em consideração as funções naturais que compõem esses atos, pois é objetivo do método investigar o comportamento e o seu desenvolvimento através dos instrumentos psicológicos e o estabelecimento das estruturas dos atos instrumentais. Neste processo em que o sujeito domina o instrumento psicológico, adquire a capacidade de ampliar e aumentar a atividade e, assim, recria sua estrutura e seu mecanismo.

Portanto, ao utilizar o método instrumental como base para o desenvolvimento desta tese, levo como suporte a afirmação de Vigotski (1999) de que é possível utilizar qualquer metodologia para o estudo psicológico da criança, ou seja, qualquer procedimento técnico de investigação, como, por exemplo, o experimento e a observação. Assim, segundo as recomendações do autor, as investigações sobre memória, cálculo, formação de conceitos e abstração aplicados às crianças em idade escolar que foram realizadas por ele, ou pela iniciativa de qualquer pesquisador, são exemplos de aplicação do método instrumental.

2.6. Compreendendo o homem cultural

Vigotski e Luria (1996) apresentam a perspectiva de que ao estudar a psicologia do homem cultural adulto, faz-se necessário ter clareza do processo evolutivo que envolveu três trajetórias: a primeira, a evolução biológica, desde os animais até o ser humano; na sequência, a evolução histórico-cultural, que resultou da transformação gradual do homem primitivo no homem cultural; por último, a evolução do desenvolvimento individual, em que a criança atravessa inúmeros estágios que vão desde o escolar até se tornar um homem adulto cultural. Neste contexto, os autores direcionam sua teoria para entender que as trajetórias evolutivas seguem o seu caminho individual, as quais sofrem influência de fatores específicos, formas e estágios com suas especificidades.

O desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores segue o mesmo pressuposto vigotskiano para o aprendizado, pois se inicia nas relações sociais estabelecidas entre as pessoas, umas com as outras e só depois passa a ser internalizado. Assim, os objetos que para a criança antes eram totalmente estranhos, gradativamente começam a ser controlados por elas, inclusive passam a utilizá-los como ferramentas. Vigotski e Luria (1996) denominaram a esta forma de utilizar recursos novos no comportamento como o primeiro estágio do desenvolvimento cultural, pois o sujeito utiliza esses novos recursos para dar apoio aos movimentos naturais e mais simples.

O segundo estágio é caracterizado pelos autores pelo surgimento de processos mediados no comportamento da criança. Nesta fase, os signos são utilizados como estímulos e

contribuem para a reconstrução das funções psicológicas básicas da criança, reequipam¹⁰³ e a desenvolvem.

Segundo Vigotski e Luria (1996) por meio de diversos experimentos foi possível traçar o desenvolvimento de técnicas culturais ligadas à memória, observando como esta função cresce, fica mais forte, se reequipa e atinge o nível adulto. Segundo os autores, entende-se memória como:

A plasticidade natural do aparelho neuropsicológico que permite que se fixe ou, por assim dizer, se grave uma impressão percebida, então essas pessoas não estão longe da verdade. Pode-se alegar que essa plasticidade natural do tecido neurocerebral muito provavelmente não se desenvolve de maneira substancial no correr da vida de um indivíduo; e em alguns casos (em casos em que o sistema nervoso experimenta esgotamento ou extrema tensão, etc.) chega a regredir e a tornar-se mais fraca (Vigotski e Luria, 1996, p. 184).

Assim, ao comparar a capacidade das crianças e adolescentes em memorizar palavras, é possível que os adultos, em relação a estas, lembrem-se de menos palavras. “Parece que a memória mal se desenvolve e que, na maturidade, temos que reconhecer que existe até mesmo certa deterioração” (Vigotski e Luria, 1996, p. 185). No entanto, os autores mencionam a extrema, vigorosa e ampla capacidade da memória do adulto em se lembrar de inúmeros dados, informações, termos, números, línguas, fato que leva a examinar os modos pelos quais a memória se desenvolve da criança ao adulto para uma análise dos traços que caracterizam esse desenvolvimento.

Ao analisar e comparar a memória de uma criança de 5 ou 6 anos de idade com uma criança em idade escolar é possível, segundo os referidos autores, identificar modos diferentes de usar a memória, pois esta última possui técnicas que utiliza para memorizar, relaciona o material novo com sua experiência anterior, toma notas, faz associações, enfim, sabe como utilizar a memória de modo diferente da criança mais nova. “É essa transição de formas naturais de memória para formas culturais que constitui o desenvolvimento da memória da criança para o adulto” (Vigotski e Luria, 1996, p. 186). Neste contexto, pode-se dizer que a criança percorre o mesmo caminho que os povos primitivos ao utilizar detalhes para a contagem de grãos, animais, não ficando apenas com a função natural da memória, pois inventaram o seu próprio sistema de memorização. No entanto, a criança se apropria de sistemas que existem e que a ajudam a lembrar, assim: “a única coisa que a criança tem que

¹⁰³ A nosso ver, entendemos que o verbo reequipar utilizado por Vigotski e Luria (1996) tem o objetivo de tornar o sentido mais complexo, com mais força.

fazer é apropriar-se deles e aprender como usá-los; assim, uma vez que se aproprie dos sistemas, transforma seus processos naturais mediante a utilização deles” (Vigotski e Luria, 1996, p. 186).

Os autores mencionam alguns experimentos realizados que observaram a utilização desses métodos. No primeiro experimento foi lida para uma criança de 6 e 7 anos uma lista de números e ela deveria repetir quantos números lembrasse, sendo o resultado que conseguiu recordar dois ou três, no máximo quatro números. Assim, estando a criança convencida de que seria difícil recordar 10 números, o experimento foi alterado. Segundo Vigotski e Luria (1996), foi entregue à criança um objeto para segurar com o objetivo de que este ajudaria a lembrar dos números lidos. Diante dessa tarefa, observou-se que na maioria das vezes a criança não sabia como utilizar um objeto não-familiar para realizar o processo, pois não lhe ocorre que um pedaço de papel, por exemplo, pode ter alguma coisa em comum com os números lidos e ajudá-la a lembrar destes. Portanto, os autores afirmam que: “Estamos ainda diante da tarefa de levar a criança a dominar esse material como meio de memorização, de levá-la a *descobrir*¹⁰⁴ o uso funcional de algum signo para fins de memorização” (Vigotski e Luria, 1996, p. 187). Em geral, só depois de muitas tentativas a criança imagina que pode fazer alguns sinais no papel e começa a fazer algumas marcas, que resulta em um sistema particular de notação.

Vigotski e Luria (1996, p. 188) afirmam que “em todos esses casos, *a criança manipula os objetos externos para conseguir o controle do processo interno de memória*¹⁰⁵, isto é característico da primeira técnica cultural que surge para facilitar as funções mentais naturais”. Essa transição de um sistema de rememoração imediata para o sistema de notação usando as marcas resultou com eficiência o aumento significativo da memória, pois a criança que com o método natural memorizava três ou quatro números, com a técnica da notação passou a memorizar um número ilimitado de cifras. Contudo, os autores enfatizam que esse sistema é muito primitivo, desajeitado e tosco, pois esse desenvolvimento subsequente não significa a melhora da memória natural, mas “*a substituição de métodos primitivos por outros, mais eficientes, que apareceram no processo de evolução histórica*¹⁰⁶” (Vigotski e Luria, 1996, p. 188).

¹⁰⁴ Grifos do autor.

¹⁰⁵ Grifos do autor.

¹⁰⁶ Grifos do autor.

Vigotski e Luria (1996) retomam o experimento anteriormente citado, de relembrar os números de uma lista lida, mas agora por uma criança que está cursando a primeira série e observam que, apesar de serem dadas as mesmas informações sobre a tarefa, a criança se comporta de forma diferente da criança de seis anos. Interessante que não utiliza de métodos primitivos para relembrar os números lidos como as crianças pré-escolares, mas recorta na folha de papel a forma do número, sendo possível observar que:

Essa tendência de construir números mostra ser muito forte em crianças dessa idade, e mesmo quando têm que usar uma corda tentam fazer um símbolo com ela, por mais que isso seja difícil. As novas técnicas culturais adquiridas na escola acabam sendo tão fortes que suprimem os velhos métodos primitivos (Vigotski e Luria, 1996, p. 189).

Diante desses experimentos, Vigotski e Luria (1996) chegaram à conclusão que:

Os exemplos acima demonstram claramente que, no correr de seu desenvolvimento, a criança não só treina a memória, mas também a reequipa, mudando para novos sistemas, bem como para novas técnicas de rememoração. Se no decorrer desse período a “função de lembrar” natural permanece na média, os dispositivos mnemônicos desenvolvem-se continuamente, resultando em eficiência máxima (Vigotski e Luria, 1996, p. 189).

Nesses experimentos, a criança utiliza recursos mediadores para lembrar os números que lhe foram ditados e neste exercício, não só treina a memória, também muda o sistema para novas técnicas de rememoração, o que também ocorre com o adulto, embora com algumas diferenças, pois este tem um vasto material de experiências prévias, lembranças e utiliza algumas formas para associar a nova informação com experiências anteriores. Esse mecanismo pode ser chamado de mecanismo de associação, que, segundo os autores, liga associativamente o novo ao conhecido e seria, segundo eles, correto dizer que desta forma o adulto está criando ativamente uma estrutura, pois “os elementos novos ocupam seu lugar lado a lado com os componentes já conhecidos, armazenados anteriormente” (Vigotski e Luria, 1996, p. 190).

Assim, os autores verificaram com esses experimentos que o desenvolvimento da memória da criança está vinculado aos recursos psicológicos auxiliares, à obtenção de controle sobre associações e imagens individuais, assim como à aprendizagem de como utilizá-los funcionalmente para fins de rememorar. Esse fenômeno foi observado no experimento realizado, em que foram dispostas à frente da criança cartelas ilustradas de animais, objetos etc.; uma lista de palavras foi selecionada para ser lida e a cada palavra lida a

criança deveria selecionar uma cartela que a ajudasse depois a lembrar a palavra lida; as cartelas selecionadas pela criança eram postas separadas e, assim que terminasse de ser lida a lista, a criança deveria rememorar as palavras. As cartelas dadas para selecionar não continham exatamente as palavras lidas, o que exigia da criança certa habilidade em ligar as palavras para lembrar depois. Os resultados mostraram que nem todas as crianças foram bem sucedidas quanto à capacidade de usar a ferramenta sugerida e, segundo Vigotski e Luria (1996), ao desenvolver esse mesmo experimento com as crianças de 4 e 5 anos, observaram que estas recusavam-se a usar as cartelas para lembrar-se, ou seja, “a criança não compreendia que as cartelas pudessem ser ligadas às palavras, por exemplo, que a figura de uma coleira de cachorro pudesse ajudá-la a lembrar-se da palavra cachorro” (Vigotski e Luria, 1996, p. 190). Os autores afirmam que as crianças dessa idade são incapazes de dominar a utilização funcional de signos auxiliares, pois conseguem recorrer à utilização da memória imediata, sendo ainda a memória cultural inacessível a elas.

Vigotski e Luria (1996) avançaram um pouco mais na tentativa de estimular a rememoração das crianças através de figuras. Uma criança entre 6 e 7 anos mostra-se capaz de lembrar da palavra com a ajuda da figura, se esta estiver relacionada de uma forma bem simples, como, por exemplo, os casos em que a figura e a palavra possuem uma conexão na experiência anterior da criança, como: chá ou leite ficam mais fáceis de serem lembradas se estiverem relacionadas à uma xícara ou vaca; podem também estabelecer relações na semelhança, como: pássaro e avião; outra forma seria relacionar à funcionalidade, como; uma faca que corta a melancia. Os autores afirmam que nos casos em que as figuras e palavras não estão ligadas à experiência anterior da criança, a associação das imagens exige um esforço mental significativo sendo provável que crianças dessa idade não consigam utilizar a figura como recurso auxiliar para lembrar-se.

No entanto, as crianças de 10 e 11 anos já se mostram capazes no decorrer da rememoração, “não só de reproduzir situações familiares extraídas de sua experiência anterior, *mas também de ligar ativamente a palavra proposta e a figura, criando assim uma nova situação*¹⁰⁷, o que a ajuda a gravar a palavra dada em sua memória” (Vigotski e Luria, 1996, p. 191). Segundo os autores, a criança mais velha pode vincular a palavra dada a uma lembrança de certa situação que lhe ajuda a lembrar-se com segurança qual a palavra. Alguns

¹⁰⁷ Grifos do autor.

exemplos de conexões realizadas por crianças são apresentadas por Vigotski e Luria (1996, p. 191) e, por considerarmos a riqueza de informações e conteúdo passamos a citar:

1. Foi pedido à criança que memorizasse a palavra “teatro”, ela pegou uma figura de um lagostim na beira do mar; a seguir, depois de terminar essa parte do experimento, lembrou-se corretamente da palavra “teatro” ao olhar para a figura. Explicando sua escolha, disse: “o lagostim está sentado na beira do mar e olha os calhaus sob a água; eles são bonitos – e isso é um teatro para o lagostim”.
2. Dá-se a palavra “pá” para a criança; ela seleciona a figura com galinhas ciscando num monte de estrume; posteriormente, a criança se lembra corretamente da palavra. Sua explicação: “as galinhas cavam o chão com os bicos como [nós fazemos] com pás...”.
3. A palavra dada é “desejo”; a criança escolhe a figura de um avião; lembra-se corretamente da palavra; explicação: “eu quero voar de avião”.

A cultura tem papel fundamental no desenvolvimento da memória, pois pode transformar a memória natural em memória cultural pelo desenvolvimento de novos métodos de rememoração, fato este que Vigotski e Luria (1996, p. 194) relacionam ao semelhante papel que a escola desempenha no desenvolvimento das Funções Psicológicas, pois “cria uma provisão de experiência, implanta grande número de métodos auxiliares complexos e sofisticados e abre inúmeros novos potenciais para a função humana natural”. Assim, os autores relacionam a inter-relação entre as formas naturais da atividade psicológica com as formas culturais, as quais são adquiridas no decorrer da experiência social. Neste sentido, o desenvolvimento não é compreendido como simples maturação, mas como uma metamorfose cultural, um reequipamento cultural.

E se quisermos estudar a memória de uma pessoa adulta, teremos que estudá-la não sob a forma que a natureza a ofereceu, mas sob a forma que a cultura criou. De fato, seria totalmente errado limitar a memória àquelas leis de reforço e reprodução de experiência que estão impregnadas nas funções mnemônicas naturais (Vigotski e Luria, 1996, p. 194).

Neste sentido, os autores afirmam que se desejamos estudar os processos de memória do homem cultural moderno é preciso estudar os métodos e recursos que este emprega, os signos externos que foram se organizando racionalmente ao longo da história e as condições no ambiente social, como, por exemplo, a forma de anotar as informações, a capacidade de copiar ou reproduzir. Para Vigotski e Luria (1996, p. 195), a psicologia deve levar em conta “as mudanças que ocorrem nos mecanismos internos como resultado da cultura”, considerando que estudar a memória do homem cultural envolve estudar as estratégias e técnicas que se desenvolveram no processo de maturação cultural e que foram utilizadas para fixar a experiência na memória.

A outra função especial é que também se constitui pela influência do desenvolvimento cultural é a atenção, enfatizada por Vigotski e Luria (1996) como uma das funções mais importantes na vida do organismo, pois organiza o comportamento no contexto e prepara o homem para a percepção ou para a atividade. A forma mais simples da atenção se dá pelo caráter não intencional, não-volitivo, em que qualquer estímulo forte pode atrair imediatamente a atenção da criança, ao passo que se o estímulo enfraquece, a atenção desaparece. Esse tipo de atenção natural não corresponde à exigência das tarefas sociais que o indivíduo enfrenta no dia-a-dia, sendo assim, esse tipo de atenção primitiva não-volitiva não é suficiente. Segundo Vigotski e Luria (1996), é necessário desenvolver outros mecanismos, adquiridos artificialmente, provocando uma atenção artificial, voluntária, cultural, sendo essa a condição considerada pelos autores como necessária para o desenvolvimento de qualquer trabalho.

Sob este olhar, a atenção voluntária natural não influi sobre a criança escolar, pois as tarefas propostas não são estímulos suficientemente fortes para prender a atenção das crianças, embora elas possam trabalhar nessas tarefas de forma organizada por um tempo suficientemente longo. Esse quebra-cabeça inexplicável só poderá ser respondido “quando descobrirmos as forças específicas que prendem a atenção em dada ocupação e que continuam eficientes durante certo período prolongado” (Vigotski e Luria, 1996, p. 196).

Neste sentido, os autores mencionam que as experiências que se manifestam na vida da criança, as condições culturais, podem ser estímulos adicionais além daqueles gerados pelos naturais que provocam um estado de tensão impelindo a criança à determinada atividade até que esta seja concluída.

Esse estímulo cultural artificial do comportamento constitui poderoso aparato que afeta a personalidade e organiza sua atividade. A criança começa a aprender a agir de acordo com a tarefa proposta e a propor-se a si mesma tais tarefas. Cada uma dessas tarefas introduz sérias mudanças na estrutura do comportamento; produzem certa tensão impelindo a pessoa a uma série de ações que visam a realização dessa tarefa (Vigotski e Luria, 1996, p. 197).

Vigotski e Luria (1996) mencionam que uma série de experimentos recentes realizados no Instituto de Psicologia de Berlim concluiu que quanto mais claro o problema, quanto mais definidas as formas traçadas para a realização da tarefa, mais persistente e forte se torna o estímulo e mesmo que essa tarefa seja interrompida, uma tensão artificial é provocada, fazendo com que, na primeira oportunidade, o indivíduo empreenda a sua

realização. Assim, os autores enfatizam que os estímulos culturais permitem à pessoa concentrar-se na tarefa a ser realizada, mesmo que esta tenha obstáculos perturbadores. Contudo, juntamente com esses impulsos culturalmente produzidos, há de se considerar a influência do ambiente histórico, que organiza o ambiente de outra forma:

Dispositivos específicos são criados na criança, permitindo-lhe regular suas operações psicológicas, diferenciar entre o essencial e o não-essencial, perceber como as situações difíceis se submetem a determinados fatores fundamentais, centrais. Desenvolvendo-se culturalmente, a criança tem a oportunidade de criar ela mesma esses estímulos que no futuro a influenciarão, organizarão seu comportamento e atrairão a sua atenção (Vigotski e Luria, 1996, p. 197).

Segundo os autores, a primeira vez que a atenção começa a funcionar como uma operação cultural é quando a mãe emite gestos e fala à criança, denominando e nomeando os objetos do ambiente. No entanto, a atenção só se torna uma função real quando a própria criança cria estímulos adicionais e centra a sua atenção em um componente da situação, de forma que elimina tudo o que está em segundo plano. Assim, depois de manipular externamente o ambiente, a criança passa a organizar seus processos psicológicos. Neste sentido, os autores levantam alguns questionamentos com relação à complicada atividade cultural da atenção, e que consideramos relevantes para melhor compreensão: que medidas toma a criança para manter a atenção sobre uma atividade específica e qual a estrutura adquirida por esse ato de atenção voluntária? (Vigotski e Luria, 1996, p. 198).

Com o objetivo de responder tais questionamentos, Vigotski e Luria (1996) utilizaram os experimentos que Leontiev (1930) realizou em seu laboratório como base para explicar a complexidade da atividade cultural.

No primeiro experimento executado pelos autores, foram apresentados a uma criança de 8 e 9 anos problemas que exigiam atenção e concentração prolongada. Ela deveria responder às questões mencionando uma cor específica, por exemplo: “você vai à escola?”; “que cor é a sua carteira?”; “você gosta de brincar?”; “você vai muitas vezes ao campo?”; “de que cor pode ser o capim?”; “de que cor são as suas roupas?” (Vigotski e Luria, 1996, p. 198). Na execução do experimento, algumas recomendações foram dadas inicialmente: a criança deve responder o mais rápido possível, não pode responder a mesma cor por mais de uma vez, não pode mencionar as cores: preto ou branco. Segundo os autores, “o experimento é montado de tal modo que tudo isso seja possível, mas a tarefa exige atenção continuada e intensa” (Vigotski e Luria, 1996, p. 198).

Os resultados do experimento mostraram que a criança não era capaz de resolver a tarefa sem ajuda de um instrumento externo, pois se distraía constantemente perdendo um ou outro aspecto das recomendações dadas inicialmente para as respostas. Assim, perdia o jogo por não conseguir organizar o próprio comportamento em conformidade com a tarefa a ser desenvolvida por um tempo prolongado. Vigotski e Luria (1996) chegaram à conclusão de que seria necessário mudar o comportamento direto da criança para o indireto, ou seja, utilizar algum método externo para ajudá-la a realizar a tarefa. Assim foram distribuídos cartões coloridos que serviram de marcadores, com a finalidade de organizar a atenção e os resultados foram rapidamente evidentes, pois, apenas após algumas tentativas, a criança organiza o comportamento e consegue ganhar o jogo. Diante disso, conclui-se que: “ações externas ajudam-na a organizar se comportamento. Operando externamente com a ajuda dos cartões, ela organiza seus processos internos do mesmo modo” [...] “graças à introdução externa de dispositivos auxiliares para atrair a atenção, temos a oportunidade de constatar isso com suficiente objetividade” (Vigotski e Luria, 1996, p. 198).

Os autores apresentam outra opção de experimento: são dispostos cartões coloridos diante da criança, separa-se o cartão preto e branco, virados para baixo de forma a sair da esfera de atenção da criança. No entanto, essa forma não traz os resultados desejados, ou seja, que a criança não responda a essas cores, então, o mais indicado, segundo os autores, é não afastar os elementos proibidos da esfera da atenção, “mas deve tornar mediado o processo da atenção; deve fixar a atenção especificamente sobre os elementos proibidos” (Vigotski e Luria, 1996, p. 199). Nessa situação, a criança percebe que deve olhar bem para os cartões proibidos, pensar bem e depois responder, desta forma a estrutura do processo foi alterada, o comportamento ficou organizado e o próprio modo de pensar também se alterou. Na segunda parte da tarefa, a qual não pode repetir a cor respondida, a criança desloca o cartão da cor que já foi respondida, olha bem para as fileiras de cores proibidas e somente depois disso, após ter tornado o processo indireto, responde.

Para Vigotski e Luria (1996), se permitirmos a criança passar por experimentos como esses por diversas vezes, muito provavelmente seria possível observar mudanças no comportamento desta, pois começaria resolver os problemas com técnicas auxiliares externas, indicando aparentemente o uso normal da atenção. Neste caso, o que aconteceu foi que o processo de atenção desta criança continuou a ser indireto, mas, em vez de externamente indireto, tornou-se internamente indireto, pois aprendeu a usar os cartões auxiliares externos desenvolvendo uma série de técnicas auxiliares internas.

O método que fora posto em prática com as operações externas reorganiza ao mesmo tempo a estrutura interna do processo, desenvolvendo um sistema de estímulos e técnicas internos. Dois importantes fatores nos levam a encarar esse quadro da transformação de processos externos em processos internos como o mais plausível: a transformação análoga da memória mnemônica observada em nossos experimentos, e o comportamento da criança mais velha que, ao resolver o mesmo problema, substitui a manipulação externa dos cartões por uma conexão interna (Vigotski e Luria, 1996, p. 200)

Para os autores, torna-se claro que é preciso buscar traços específicos da atenção através de operações que tornam o processo mediado, com estímulos e signos naturais, mas que por sua vez provoquem o desenvolvimento de novos comportamentos para o seu uso posterior. Ao enfatizar a importância das formas culturais de atenção, os autores mencionam os marcos da vida pelos quais o ser humano deve passar, desde as formas mais primitivas e naturais da atenção até as formas culturais.

Segundo Vigotski e Luria (1996), é “absolutamente impossível reduzir o desenvolvimento da criança ao mero crescimento e maturação de qualidades inatas” (p. 214). Em resumo, neste processo de desenvolvimento, a criança se reequipa, modifica suas formas básicas de adaptação, utiliza suas capacidades naturais indo na direção de um estágio mais complexo, no qual elabora determinados dispositivos e adquire determinadas habilidades. “É preciso afirmar que a criança começa a usar todo tipo de “instrumentos” e signos como recursos e cumpre as tarefas com as quais se defronta com muito mais êxito do que antes” (Vigotski e Luria, 1996, p. 214).

No entanto, os autores enfatizam que não seria coerente reduzir este processo apenas à acumulação gradual e evolutiva de técnicas e práticas cada vez mais complexas, e até mesmo, à maneira de controlar as ferramentas do mundo externo e seu comportamento de uma forma mais desenvolvida, pois, ao observar a criança no seu estado de desenvolvimento natural, ela apresenta em seu comportamento diferenças qualitativas importantes nas diferentes idades. Essas diferenças têm suas raízes firmadas não só nas mudanças fisiológicas, mas também na capacidade diferenciada de utilizar as diversas formas culturais de comportamento. Portanto, pode-se afirmar que esse processo se resume assim:

A criança atravessa determinados estágios de desenvolvimento cultural, cada um dos quais se caracterizando pelos diferentes modos pelos quais a criança se relaciona com o mundo exterior, pelo modo diferente de usar os objetos; por formas diferentes de invenção e diferentes técnicas culturais, seja isso algum tipo de sistema elaborado no correr do processo cultural, seja uma técnica inventada no curso do crescimento e da adaptação da personalidade (Vigotski e Luria, 1996, p. 214).

Assim, o desenvolvimento começa com a mobilização das funções mais primitivas, passa pela fase do treinamento através das influências do meio externo, muda a sua estrutura e passa a se converter de um processo natural para o processo cultural complexo, com a ajuda dos estímulos externos. Ao seu final, o desenvolvimento chega à fase em que deixa de lado, abandona e torna inúteis esses estímulos externos, saindo desse processo evolutivo transformado, “possuidor de novas formas e técnicas de comportamento” (p. 215).

Vigotski e Luria (1996) explicam que a fase das formas naturais de comportamento ou a fase primitiva é quando a criança não consegue imaginar como um dispositivo artificial poderia ajudá-la a resolver um problema, não sabe como controlar as ferramentas, só utiliza seus recursos mais simples, ou seja, a criança se adapta exclusivamente por meios das funções naturais que já possui mas, para desenvolver-se e passar ao outro estágio, deverá ampliar essas capacidades naturais. Assim, nesta fase do desenvolvimento, resolver uma tarefa por meio de uma forma mais complexa, ou de alguma técnica utilizando funcionalmente alguns signos ou instrumentos é uma ideia estranha para a criança.

No experimento com crianças de seis e sete anos em que se oferecem figuras auxiliares, a fim de ajudá-la em sua lembrança, é possível notar que quando a mesma esquece as instruções, prontamente usa os signos auxiliares mesmo sem compreender porque esses signos a ajudam, pois usando um tipo de marcador a criança não se preocupa mais em lembrar-se: “está ingenuamente convencida de que o marcador se lembrará por ela” (Vigotski e Luria, 1996, p. 217). Para os autores, as características desse estágio do desenvolvimento cultural da criança estão entre a disparidade entre usar um instrumento e compreendê-lo, a confiança ingênua de que o signo será eficiente em si mesmo, e a compreensão do seu significado sem o conhecimento do seu uso.

Fato é que a criança pega um objeto que não tem relação nenhuma com o estímulo e o coloca ali com a intenção de se lembrar. Para Vigotski e Luria (1996) isso leva a crer que a criança está vivenciando uma fase especial do desenvolvimento cultural, a qual implica sua atitude ingênua em relação a todas as operações culturais externas, como se fosse uma magia. No entanto, supõe-se que essa fase ingênua pode ser encontrada em outras fases do desenvolvimento cultural da criança, como, por exemplo, o desenvolvimento do desenho, da escrita e da contagem, pois, segundo os autores, essa primeira fase se caracteriza por atitudes de uma fase que compõe toda a história do comportamento.

À medida que as crianças se desenvolvem, começam a compreender os mecanismos das próprias ações e passam a utilizar esses mecanismos de forma inteligente, caracterizando a segunda fase do desenvolvimento cultural. Neste sentido, a criança começa a compreender que nem toda marca pode prestar-lhe ajuda, apenas aquelas que têm alguma ligação com o estímulo, desta forma:

Param de olhar o marcador como um elemento que atua de forma independentemente; evoluem para uma forma de comportamento nova e complexa, em que um objeto auxiliar começa a ocupar um lugar “secundário” funcional e único. Os meios naturais de resolver tarefas difíceis evoluem gradativamente para a utilização complexa de ferramentas; a fase cultural do comportamento amadurece (Vigotski e Luria, 1996, p. 218).

Os autores mencionam que um traço interessante pode ser observado nas crianças em que um experimento é repetido por diversas vezes. Inicialmente a criança consegue lembrar-se com ajuda dos signos externos, mas em certo ponto do desenvolvimento recusa-se a usá-los, dando o indicativo de que já os superou, pois o que antes fazia com a ajuda de signos externos, agora faz com a ajuda de signos internos, “planejando e ligando o material à sua experiência anterior” (p. 219), de modo que as imagens ocultas na memória passam a desempenhar um papel funcional de elo intermediário para rememorar aquilo que presenciou.

Neste sentido, Vigotski e Luria (1996) defendem que os processos neuropsicológicos vão se desenvolvendo e se transformando, construindo um segundo sistema mais complexo e novo, como resultado da influência cultural e como o efeito de várias condições. Assim, em resumo, os autores explicam como se dá todo o processo e o papel da escola nesse desenvolvimento cultural da criança, a saber:

Uma criança pequena não consegue resolver problemas complexos da vida real por meio de adaptação natural direta; só começa utilizar caminhos indiretos para resolver esses problemas depois que a escola e a experiência tiverem refinado o processo de adaptação, depois que a criança tiver adquirido técnicas culturais. Em ativo confronto com o meio ambiente, desenvolve a capacidade de utilizar coisas do mundo exterior, como ferramentas, ou como signos. De início, o uso funcional dessas coisas possui um caráter ingênuo, inadequado; subseqüentemente, a criança passa aos poucos a dominá-las e, finalmente, as supera, ao desenvolver a capacidade de utilizar seus próprios processos neuropsicológicos como técnicas para alcançar determinados fins. O comportamento natural torna-se comportamento cultural; técnicas externas e signos culturais aprendidos na vida social tornam-se processos internos (Vigotski e Luria, 1996, p. 219).

Com base nesses pressupostos, entendo que o homem é um ser social, inserido em condições socioculturais que modificam profundamente o seu comportamento, provocando o

desenvolvimento de novas capacidades em seus processos neuropsicológicos para alcançar seus objetivos. Neste sentido, apresento no próximo item os momentos de análise do método instrumental pautados em Vigotski, considerando-os imprescindíveis para a compreensão da melhor forma de utilizá-lo como fundamentação teórica num processo de avaliação psicológica das queixas escolares e o processo de escolarização. Ressalto ainda que, no capítulo metodológico, apresento a proposta de Avaliação Psicológica das queixas escolares pautada na Psicologia Histórico-Cultural, tendo, portanto, como base os momentos do método instrumental de Vigotski para a referida análise.

2.7 Três momentos no método instrumental

Vigotski (1995) apresenta pontuações sobre as diferentes formas de a psicologia analisar as formas superiores de conduta, considerando que o conceito de análise psicológica é polissêmico, inclusive porque, segundo o autor, em determinadas vezes o conceito tem aspectos em comum e outras vezes apresenta relações antagônicas. Menciona a psicologia descritiva, a psicologia contemporânea, a psicologia tradicional, a psicologia estrutural e analisa a perspectiva teórica e de atuação de cada uma, sinalizando que, em resumo, o problema do estado atual mostra uma velha psicologia, que decididamente renuncia à nova, produzindo, assim, uma divisão entre as correntes fundamentais da nova psicologia.

Neste sentido, considera de fundamental importância detalhar essa nova forma de análise psicológica, propondo que três momentos são determinantes para a análise das formas superiores de comportamento. Assim, de acordo com os pressupostos Vigotskianos, esses momentos de análise do Método Instrumental devem acontecer não necessariamente nesta ordem cronológica, mas de forma a contemplar todos esses aspectos, considerados imprescindíveis para uma avaliação adequada. Faz parte de todo esse processo entender essa criança como escolar, ou seja, quando essa criança está na escola não está livre ou apartada das questões afetivas e cognitivas, portanto, todos esses aspectos devem ser trabalhados como uma unidade dialética. Assim, os três momentos que constituem a base de investigação de Vigotski (1995) são:

O primeiro momento se refere à **Análise do processo e não o objeto**, a qual sob a perspectiva do autor significa estudar as Funções Psicológicas Superiores como um processo que vai se constituindo a partir das apropriações que a criança passa a ter da cultura.

Se em lugar de analisar o objeto analisássemos o processo, nossa missão principal seria como é natural, o de restabelecer geneticamente todos os momentos do desenvolvimento do dito processo. Nesse caso, a tarefa fundamental de análise seria voltar o processo em sua fase inicial, dito de outro modo, converter o objeto em processo¹⁰⁸ (Vigotski, 1995, p. 101).

Neste sentido, entendo que o mais importante é o processo de desenvolvimento das funções pelas apropriações culturais, sendo que nesses momentos de acompanhamento com a criança é possível, por vezes, identificar aspectos importantes de todo esse desenvolvimento por meio daquilo que a criança conta, os comentários que faz sobre os assuntos, a forma como expressa o que sente, o que pensa, como percebe as situações, sendo que esses conteúdos podem ser até mais importantes do que o próprio instrumento utilizado. Considerando a importância desta forma de análise, do processo, incluo como proposta desta tese relacionar esses pressupostos elencados por Vigotski à proposta de avaliação das queixas escolares. Neste sentido, considero que analisar o processo de escolarização, envolve o olhar amplo para essa criança desde o início da sua história de escolarização até chegar à dificuldade atual, buscando compreender a totalidade e as singularidades dessa dificuldade, não restringindo, portanto, apenas às dificuldades que a criança apresenta na série em que se encontra.

O segundo momento que embasa a concepção do autor se refere à contraposição das tarefas descritivas e explicativas na análise. Sendo assim, a defesa se direciona para uma **Análise explicativa e não descritiva**. Vigotski (1995) explica que na velha psicologia o conceito de análise coincidia com o conceito de descrição e era contrário à tarefa de explicar os fenômenos, assim, defende que:

Porém, a verdadeira missão de análise de qualquer ciência é a de justamente revelar ou manifestar as relações e ligações dinâmico-causais que constituem a base de todo fenômeno. Nessa proporção, a análise se converte de fato na explicação científica do fenômeno que se estuda e não só sua descrição desde o ponto de vista fenomênico (Vigotski, 1995, p. 101).

O terceiro momento da tese de Vigotski (1995) consiste na **Análise Genética**, sendo essa uma fase da análise no Método Instrumental, que se caracteriza por buscar a origem do problema, ou seja, as dificuldades no processo de escolarização da criança não começam de uma hora para outra. Ao resgatar a história da dificuldade, os elementos vão compondo todo o histórico e assim é possível compreender como foi se constituindo aquela dificuldade,

¹⁰⁸ Tradução minha.

levantando todas as dificuldades e o que já foi feito em busca da superação. Para compreender melhor, Vigotski (1995) afirma que:

Em psicologia geralmente, encontraremos com bastante frequência processos já fossilizados, que por ter um longo período de tempo em desenvolvimento histórico se petrificou. A fossilização da conduta se manifesta sobre todos os chamados processos psíquicos automatizados ou mecanizados. São processos que por seu largo funcionamento tem repetido por milhões de vezes e a sua aparência externa não revela a sua natureza interior, diria que perde todos os indícios de sua origem (Vigotski, 1995, p. 105).

Em resumo, os três momentos decisivos que subjazem as análises propostas seriam: a análise do processo e não do objeto, a análise explicativa e não descritiva e a análise genética, o que leva a coadunar com as defesas do autor em que:

Esses três momentos considerados em conjunto, estão determinados por uma nova interpretação da forma psicológica superior, que não é uma estrutura puramente psíquica, como supõe a psicologia descritiva, nem uma simples soma de processos elementares, como afirma a psicologia associacionista, e sim uma forma qualitativamente peculiar, nova em realidade, que aparece no processo do desenvolvimento (Vigotski, 1995, p. 106).

Facci e Souza (2011) defendem que a metodologia com os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural tem o foco no desenvolvimento da criança sem dissociá-lo do processo educativo. Assim, utilizando o método instrumental, o desenvolvimento natural da criança e a educação seriam estudados como um processo único e não isoladamente, com “a finalidade de compreender como acontece a reestruturação de todas as funções naturais, primárias, orgânicas de uma determinada criança em um determinado nível de educação” (Facci e Souza, 2011, p. 95).

Com base nessa fundamentação teórica, penso que ao realizar uma avaliação é necessário considerar todos os aspectos que podem estar interferindo na apropriação do conhecimento pelo aluno, como, por exemplo, as condições histórico-sociais, os fatores intraescolares e a dinâmica de funcionamento psicológico do aluno, inclusive o desenvolvimento de suas Funções Psicológicas Superiores, tema que discorreremos a partir de então. Assim, a partir dos pressupostos da Psicologia Histórico – Cultural, consideramos que a avaliação é apenas o início de uma intervenção que deve contribuir para o processo de humanização.

2.8 Os processos funcionais¹⁰⁹ e o seu desenvolvimento

Vygotski (2000) mencionou a existência de um vasto campo de estudos ao desenvolver análises acerca das funções psíquicas superiores, considerado por ele um âmbito da psicologia totalmente inexplorado. Concordamos com o referido autor ao enfatizar a importância do estudo desses processos, no sentido de compreender e explicar corretamente as facetas da constituição dessas funções, baseados no ponto de vista metodológico, e na busca dos problemas fundamentais, assim como os procedimentos desenvolvidos por pesquisadores da área. Para Vygotski (2000), o conceito das funções psíquicas superiores é um dos mais importantes da psicologia genética, no entanto mantém-se ambíguo e confuso, pois não se tem estabelecido os limites entre outros conceitos próximos e afins, seus contornos semânticos frequentemente são vagos e o sentido, pouco preciso.

Dizemos que a concepção tradicional sobre o desenvolvimento das funções psíquicas superiores é, sobretudo, errônea e unilateral porque é incapaz de considerar estes atos como atos do desenvolvimento histórico, porque os julga unilateralmente como processos e formações naturais, confundindo o natural e o cultural, o natural e o histórico, o biológico e o social no desenvolvimento psíquico da criança; dito brevemente, tem uma compreensão radicalmente errada da natureza e dos fenômenos que estuda¹¹⁰ (Vygotski, 2000, p. 12).

Diante disso, o referido autor considera que, devido a essa forma de abordar os problemas do desenvolvimento das funções psíquicas superiores da criança, o que se tem feito é analisar a forma de conduta do comportamento em lugar de esclarecer a gênese dessa forma, ou seja, tem substituído a análise da gênese pela análise da forma complexa de comportar-se e os diferentes estágios do desenvolvimento, “dando assim a ideia de que o que se desenvolve não é a forma em sua unidade, mas sim os elementos isolados em sua forma, em cada etapa, uma ou outra fase de desenvolvimento da forma de conduta¹¹¹” (Vygotski, 2000, p. 13).

¹⁰⁹ Optamos pela adoção desta terminologia por considerar que, à luz dos pressupostos vigotskianos, buscamos compreender os processos funcionais enquanto processos e não como produtos de ordem biológica ou de ordem social e afirmá-los como formações que se constituem e se objetivam na atividade do homem, assim como na sua relação com a natureza.

¹¹⁰ **Trecho original:** Decimos que la concepción tradicional sobre el desarrollo de las funciones psíquicas superiores es, sobre todo, errônea y unilateral porque es incapaz de considerar estos hechos como hechos del desarrollo histórico, porque los enjuicia unilateralmente como procesos y formaciones naturales, confundiendo lo natural y lo cultural, lo natural y lo histórico, lo biológico y lo social en el desarrollo psíquico del niño ; dicho brevemente, tiene una comprensión radicalmente errônea de la naturaleza de los fenómenos que estudia.

¹¹¹ **Trecho original:** [...] dando así la idea de que lo que se desarrolla no es la forma en su unidad, sino sus elementos aislados que en suma forman en cada etapa una u otra fase de desarrollo de dicha forma de conducta.

O verdadeiro estado das coisas na psicologia, com relação à idade infantil para Vygotski (2000) é que:

A psicologia não tem conseguido explicar até a presente data com suficiente clareza e exatidão as diferenças entre os processos orgânicos e culturais do desenvolvimento e da maturação, entre essas duas linhas genéticas de diferente essência e natureza e, por conseguinte, entre as duas principais e diferentes leis às quais estão subordinadas estas duas linhas do desenvolvimento da conduta da criança¹¹² (Vygotski, 2000, p. 13).

Vygotski (2000) analisou os limites da velha psicologia empírica subjetiva, a nova psicologia objetiva – o behaviorismo estadunidense e a reflexologia russa e identificou que os fatos do desenvolvimento cultural e os fatos do desenvolvimento orgânico se situavam em um mesmo plano, regidos por uma mesma natureza e pelos mesmos princípios, desprezando as particularidades e as leis específicas que regem o desenvolvimento cultural da conduta. Diante disso, Vygotski (2000) afirma que as tendências que coincidem em seu pensamento não têm caráter dialético e, portanto, destacou a formação dos comportamentos complexos e estabeleceu a distinção entre as funções psíquicas elementares e as funções psíquicas superiores e as relações que se estabelecem entre elas. Portanto, reiteramos algumas considerações sobre as ideias gerais do autor, mesmo que tenham sido abordadas anteriormente, no intento de elucidar os aspectos que envolvem a compreensão da constituição das funções psíquicas superiores.

De acordo com Vygotski (2000) não se trata de rebaixar a importância de um ou de outro fenômeno psíquico, pois estes conquistam qualidades especiais no decorrer da sua formação e desenvolvimento. Portanto não há dúvidas de que o desenvolvimento biológico constitui um objeto fundamental para o estudo psicológico, mesmo porque “é impossível estudar a história do desenvolvimento das funções psíquicas superiores sem haver estudado a pré-história de tais funções, suas raízes biológicas e inclinações orgânicas¹¹³” (Vygotski, 2000, p. 18). Essas raízes genéticas podem ser encontradas na idade do bebê por meio de duas formas culturais básicas do comportamento: o emprego das ferramentas e a linguagem

¹¹² **Trecho original:** La psicología no ha conseguido explicar hasta la fecha con suficiente claridad ni solidez las diferencias entre los procesos orgánicos y culturales del desarrollo y de la maduración, entre esas dos líneas genéticas de diferente esencia y naturaleza y, por consiguiente, entre las dos principales y diferentes leyes a las cuales están subordinadas estas dos líneas en el desarrollo de la conducta del niño.

¹¹³ **Trecho original:** [...] es imposible estudiar la historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores sin haber estudiado la prehistoria de tales funciones, sus raíces biológicas e inclinaciones orgánicas.

humana, sendo assim, esta circunstância se dá no centro da história do desenvolvimento cultural.

Para Vygotski (2000), os três conceitos fundamentais a serem estudados a fundo são: o conceito da função psíquica superior, o conceito de desenvolvimento cultural da conduta e o domínio dos próprios processos do comportamento. O autor justifica esse aprofundamento por considerar que não existe nada escrito sobre a vontade da criança, tampouco sobre a história do desenvolvimento das funções superiores como a atenção voluntária, a memória lógica, sendo que esse fato não pode ser ignorado. Neste sentido, Vygotski (2000) esclarece que, sob o olhar da concepção metafísica, as funções superiores, como a memória, a atenção, o pensamento, são independentes umas das outras, não guardam nenhuma relação genética, funcional ou estrutural e semelhante a essa investigação encontramos a psicologia geral e ainda a psicologia contemporânea a qual não aborda a história do desenvolvimento, assim como a teoria sobre a memória lógica e a atenção voluntária.

No entanto, o autor ressalta que a divisão metafísica da psicologia em níveis, superior ou inferior, provoca um dualismo artificial e arbitrário e divide a psicologia em duas ciências separadas e independentes, sendo: a psicologia fisiológica de ciências naturais, explicativa ou causal e, por outra parte, a psicologia do espírito, compreensiva, descritiva e teleológica. Para Vygotski (2000), essa ideia preconizada por Diltchey, Münsterberg, Husserl e muitos outros provoca essa tendência heterogênea no seio da psicologia empírica ao longo de toda a sua existência.

Na busca de responder ao problema do “desenvolvimento das funções psíquicas superiores”, o autor identifica que o referido conceito e o próprio objeto de estudo abarcam dois grupos de fenômenos que se parecem heterogêneos, mas que são dois ramos fundamentais, duas causas de desenvolvimento das formas superiores de conduta que jamais se fundem entre si, embora estejam indissolivelmente unidas.

Trata-se, em primeiro lugar, de processos de domínio dos meios externos do desenvolvimento cultural e do pensamento: a linguagem, a leitura, o cálculo, o desenho; e em segundo, dos processos de desenvolvimento das funções psíquicas superiores especiais, não limitadas e nem determinadas com exatidão, que na psicologia tradicional se denominam atenção voluntária, memória lógica, formação de conceitos etc. Tanto uns como outros, tomados em conjunto, formam o que qualificamos convencionalmente como processos de desenvolvimento das formas superiores de conduta da criança¹¹⁴ (Vygotski, 2000, p. 29).

¹¹⁴ **Trecho original:** Se trata, en primer lugar, de procesos de dominio de los medios externos del desarrollo cultural y pensamiento: el language, la escritura, el caçulo, el dibujo; y, em segundo, de los procesos de

Assim, Vygotski (2000) constata que a psicologia infantil não considera como um problema especial o problema de desenvolvimento das formas superiores, ou seja, essa questão se encontra ausente da psicologia infantil como uma esfera única e específica de investigação e estudo; o autor declara que o desenvolvimento da linguagem, da escrita, do desenho e o desenvolvimento das funções psíquicas superiores no próprio sentido da palavra, estão dispersos em partes pelos diversos capítulos da psicologia infantil, o que impede de serem tomadas em separado, para que não corra o risco de uma resolução adequada.

Neste sentido, ressaltamos a defesa do autor que enfatiza:

Até hoje, a psicologia infantil não tem conseguido dominar a inquestionável, verdade de que é preciso diferenciar duas linhas distintas essencialmente no desenvolvimento psíquico da criança. Quando se refere ao desenvolvimento do comportamento da criança a psicologia infantil não sabe, longe disto, de qual das duas linhas de desenvolvimento se trata e confunde ambas; aceitando essa confusão, produto de uma compreensão científica não diferenciada de um processo complexo, pela unidade e a simplicidade do próprio processo. Dito de outro modo, a psicologia infantil continua acreditando que o processo de desenvolvimento da conduta da criança é simples, embora em realidade resulte complexo¹¹⁵ (Vygotski, 2000, p. 29).

Portanto, a origem dos graves erros e falsas interpretações sobre a abordagem do problema do desenvolvimento das funções psíquicas superiores se encontra exatamente nesse ponto em que se confundem as linhas de desenvolvimento e que, portanto, Vygotski (2000) tem como premissa imprescindível de investigação esclarecer a tese dessas duas linhas de desenvolvimento psíquico da criança.

É por meio da unidade dialética que Vygotski (2000) propõe a compreensão dos fatores do comportamento humano complexo, resultantes da dialética entre os dois processos distintos de desenvolvimento. Por um lado, o homem como o resultado de um processo biológico de evolução das espécies, *Homo Sapiens*; por outro, o desenvolvimento histórico

desarrollo de las funciones psíquicas superiores especiales, no limitadas ni determinadas con exactitud, que en la psicología tradicional se denominan atención voluntaria, memoria lógica, formación de conceptos, etc. tanto unos como otros, tomados en conjunto, forman lo que calificamos convencionalmente como procesos de desarrollo de las formas superiores de conducta del niño.

¹¹⁵ **Trecho original:** Hasta hoy, la psicología infantil no ha conseguido dominar la indudable verdad de que es preciso diferenciar dos líneas distintas esencialmente en el desarrollo psíquico del niño. Cuando se refiere al desarrollo del comportamiento del niño la psicología infantil no sabe, hasta la fecha, de cual de las dos líneas de desarrollo se trata y confunde ambas; aceptando esa confusión, producto de la comprensión científica no diferenciada de un proceso complejo, por la unidad y la sencillez del propio proceso. Dicho de otro modo, la psicología infantil continúa creyendo que el proceso de desarrollo de la conducta del niño es sencillo, aunque en realidad resulte complejo.

que permitiu o homem primitivo se converter em um ser culturalizado. Ambos os processos, o biológico e o cultural, estão separados na filogênese como duas linhas independentes de desenvolvimento, mas que pela ontogênese, aparecem unidas e formam de fato um processo único embora complexo. Neste sentido, o autor afirma que devemos recorrer à filogênese, a qual não permite a unificação e a fusão das duas linhas, para desenredar o nó complexo que se formou sobre a psicologia infantil, no entanto, também com o interesse em seu aspecto ontogenético, buscando uma investigação mais completa de toda a teoria do desenvolvimento das formas superiores de conduta. A abordagem adequada ao próprio objeto deve se dar, conforme Vygotski (2000), pela análise de como se tem desenvolvido a psique do ser humano durante as sucessivas etapas do desenvolvimento histórico, o que não significa reduzir tudo à teoria da ontogênese, mas se trata de um fato central que determina o todo. Essa linha do desenvolvimento histórico ou cultural da conduta é considerada pelo autor como a mais complicada, pois corresponde a todo o caminho histórico da humanidade, desde o homem primitivo, selvagem, até a cultura contemporânea.

Vygotski (2000) destaca que a diferença principal determinante entre o processo histórico e o evolutivo é a circunstância de que o desenvolvimento das funções ocorre sem modificar o tipo biológico do homem, considerando que a mudança do tipo biológico é a base do tipo evolutivo do desenvolvimento. Assim, a característica que marca a diferença do desenvolvimento histórico do ser humano é que o homem se adapta ao meio e se modifica por completo, principalmente no desenvolvimento dos órgãos artificiais, com o uso das ferramentas e atividades de trabalho, e não em mudanças dos próprios órgãos e muito menos na estrutura do seu corpo. Neste sentido, enfatizamos a afirmação de Vygotski (2000) de que:

Durante o processo de desenvolvimento histórico, as funções psicofisiológicas elementares pouco se modificam, enquanto que as funções superiores (pensamento verbal, memória lógica, formação de conceitos, atenção voluntária, etc.) experimentam profundas mudanças em todos os pontos de vista¹¹⁶ (Vygotski, 2000, p. 33).

Diante disso, entendemos que, conforme a defesa do referido autor, o desenvolvimento cultural se sobrepõe aos processos de crescimento, maturação e desenvolvimento orgânico, formando com ele um todo. Ambos os processos de desenvolvimento, natural e cultural, coincidem e fundem. Assim, “na medida em que o

¹¹⁶ **Trecho original:** Durante el proceso del desarrollo histórico, las funciones psicofisiológicas elementares apenas si se modifican, mientras que las funciones superiores (pensamiento verbal, memoria lógica, formación de conceptos, atención voluntaria, etc.) experimentan profundos cambios desde todos los puntos de vista.

desenvolvimento orgânico se produz em um meio cultural, passa a ser um processo biológico historicamente condicionado” (Vygotski, 2000, p. 36), pois o desenvolvimento cultural adquire um caráter peculiar, visto que ocorre simultânea e conjuntamente com o desenvolvimento orgânico. Para exemplificar essa fusão entre os planos biológico e cultural, Vygotski (2000) menciona a linguagem infantil.

Vigotski (2000) enfatiza que a velha psicologia não diferenciava os processos de desenvolvimento da conduta da criança e considerava que o desenvolvimento infantil não só era um processo único como também simples, sendo possível alinhar todos os fenômenos do desenvolvimento em uma fila única. No entanto, entendemos que para esse novo ponto de vista que se apresenta em mudança, o desenvolvimento da criança se constitui em uma unidade dialética de duas linhas, o natural e o cultural, que são essencialmente diferentes em princípio, mas que a tarefa fundamental que se coloca ao pesquisador é o estudo e a investigação das duas linhas, as leis de seu entrelaçamento e cada etapa sucessiva da idade. Reafirmando nosso entendimento, encontramos a afirmação do referido autor:

A investigação que parta de uma compreensão nesta linha de desenvolvimento das funções psíquicas superiores tratará sempre de apreender esse processo como parte de um todo mais complexo e amplo relacionado com o desenvolvimento biológico da conduta, sem perder de vista o encadeamento de ambos os processos. Assim, o objeto de nossa investigação é o desenvolvimento que tem lugar durante a evolução biológica da criança e que forma um todo com ele, e diferenciamos, portanto com todo o rigor em nossa investigação um processo do outro, embora não os separemos bruscamente. Para nosso estudo, tem importância, e não pouca, o fundo biológico no qual transcorre o desenvolvimento da criança, as formas e as fases em meio das quais se produz o entrelaçamento de ambos os processos (Vygotski, 2000, p. 39).

O desenvolvimento desses processos mentais, em que se destacam as Funções Psicológicas Superiores, assim como a organização do movimento e a ação têm sido motivo de pesquisas e estudos durante décadas pelos psicólogos. Luria (1979) menciona que os cursos universitários têm se dedicado com intensa atividade para ensinar e descrever o caráter desses processos e, sendo assim, milhares de livros têm sido publicados contendo informações inestimáveis sobre a natureza e as leis científicas que os governam.

Neste sentido, concordamos com Luria (1979) quando enfatiza a importância de conhecer mais profundamente em quais mecanismos cerebrais estes processos se baseiam. Além disso, é preciso responder a alguns questionamentos, dentre os quais incluo: os processos do conhecimento são o resultado de um trabalho do cérebro como uma entidade ou o cérebro em ação é um complexo sistema funcional que agrupa vários níveis e diversos

componentes, sendo que cada um oferece sua contribuição para a estrutura final da atividade mental? O que ocorre quando as partes do cérebro se acometem de uma enfermidade? No intuito de responder a essas questões, Luria (1979, p. 9) avalia que:

As respostas a essas perguntas não só seriam de grande ajuda para a análise da base cerebral da atividade psicológica humana, mas também nos cercariam muito mais a compreensão da *estrutura interna da atividade mental*¹¹⁷ favoreceria o estudo dos componentes de cada ato mental, e desta forma, permitiriam o começo da larga e recompensadora tarefa de reconstruir a ciência psicológica sobre fundamentos novos e realistas¹¹⁸.

À luz dos princípios da Psicologia Histórico-Cultural, passamos, agora, à análise das funções psíquicas superiores, entre as quais destacamos: a atenção, a memória e as unidades funcionais, as sensações, a percepção, o pensamento e a linguagem. Inclusos nesta análise, contamos com as contribuições teóricas de Luria e suas defesas com relação às principais unidades funcionais do cérebro na busca de compreender mais profundamente esses processos cerebrais. No entanto, enfatizamos que não temos a pretensão de exaurir o conteúdo com esta análise, mas expor os seus traços essenciais e os princípios gerais que regem o desenvolvimento, tendo em vista as relações que estabelecem entre si e as contribuições para o processo de escolarização das crianças, levando em conta o desenvolvimento de suas Funções Psicológicas Superiores.

2.9 Função Psicológica Superior: Atenção

De acordo com Luria (1981) toda atividade mental humana organizada possui certo grau de direção e seletividade, ou seja, muitos estímulos nos atingem, mas respondemos àqueles que nos parecem mais importantes e que correspondem aos nossos interesses, intenções ou tarefas imediatas. Neste sentido, o homem recebe inúmeros estímulos, seleciona os mais importantes e ignora os outros; destaca alguns poucos movimentos e inibe outros; conserva algumas associações, as quais considera essenciais para sua atividade e abstrai as que dificultam seu processo racional de pensamento. Para Luria (1991b), esta seleção de informação, o asseguramento dos programas seletivos de ação e a manutenção de um controle

¹¹⁷ Grifos do autor.

¹¹⁸ **Trecho original:** Las respuestas a estas preguntas no solo serían de gran ayuda para el análisis de la base cerebral de la actividad psicológica humana, sino que además nos acercaría mucho más a la comprensión de la estructura interna de la actividad mental, favorecerían el estudio de los componentes de cada acto mental, y de esta forma permitirían el comienzo de la larga pero recompensadora tarea de reconstruir la ciencia psicológica sobre fundamentos nuevos y realistas.

permanente sobre elas denominam-se atenção, assim, “o caráter direcional e a seletividade dos processos mentais, base sobre a qual se organizam, geralmente são denominados atenção em Psicologia” (Luria, 1981, p. 223).

Como já se tem dito, as percepções são seletivas; são o reflexo claro de algo escolhido entre tudo o que atua sobre o homem. Isto também caracteriza todas as funções psíquicas. Ao recordar ou pensar, o sujeito se concentra naquilo que se refere ao que pensa ou recorda e dispensa tudo o que não está relacionado com o objeto da sua recordação ou pensamentos¹¹⁹ (Smirnov, *et al*, 1969, p. 177).

Neste sentido, Luria (1991b) explica que, visto a grande quantidade de informações, se não houvesse essa seletividade, seria impossível realizar atividades, portanto esse caráter seletivo da atividade consciente é função da atenção e igualmente se manifesta na nossa percepção, nos processos motores e no pensamento. “Se não houvesse inibição de todas as associações que afloram descontroladamente, seria inacessível o pensamento organizado, voltado para a solução dos problemas colocados diante do homem” (Luria, 1991b, p. 1-2). Neste sentido, Smirnov *et al* (1969, p. 177) afirma que “o fundamento fisiológico da atenção está na excitação concentrada em zonas determinadas do córtex cerebral, no foco da excitabilidade ideal e na inibição simultânea, mais ou menos manifesta, das demais zonas corticais”. Desta forma, os autores supracitados mencionam a lei da indução negativa, segundo a qual “a excitação de algumas zonas corticais motiva a inibição de outras” (Smirnov *et al*, 1969, p. 177).

Luria (1981) considera que os fatos concernentes à atenção foram escritos, ao longo da história da Psicologia, sem alterações substanciais e menciona algumas publicações, como, por exemplo, Müller que teve a continuidade de seu trabalho com Titchener e até os dias de hoje com ideias conflitantes a respeito da natureza da atenção. No gestaltismo, Rubin publicou o trabalho intitulado: “A inexistência da atenção”, o qual, segundo Luria (1981), a seletividade e a direção são apenas o resultado da organização estrutural, sendo que as leis que governam a atenção são na verdade, “as leis estruturais da percepção visual” (Luria, 1981, p. 224).

¹¹⁹ **Trecho original:** Como ya se ha dicho, las percepciones son selectivas; son el reflejo claro de algo escogido entre todo lo que actúa sobre el hombre. Esto mismo caracteriza todas las funciones psíquicas. Al recordar o pensar, el sujeto se concentra en aquello que se refiere a lo que piensa o recorda y prescinde de todo lo que no está relacionado con el objeto de los recuerdos de los pensamientos.

Já os partidários do idealismo extremo, mencionados por Luria (1981) como sendo Wundt e o psicólogo francês Rèvault d'Allones, traçavam uma linha divisória entre percepção direta e atenção, considerando a atenção como a manifestação de um fator mental específico. Para esses autores, segundo Luria (1981), a atenção é determinada inteiramente por forças ideais de caráter mental, como se fosse a “disposição¹²⁰” do indivíduo, ou até mesmo, a sua “atividade criadora”.

Diante de abordagens tão diferentes, qualquer solução científica para o problema se torna quase impossível, visto que o primeiro grupo de profissionais nega qualquer necessidade de estudar as estruturas ou sistemas especiais da atenção e se satisfazem ao apontar o caráter estrutural da excitação que ocorre nas zonas receptoras do córtex. No entanto, os psicólogos de posições extremamente idealistas, consideram não haver necessidade de qualquer base material para este ato fundamentalmente mental.

Luria (1981) parte da ideia de que, para realizar uma análise adequada dos mecanismos cerebrais da atenção, seria necessário “examinar de modo inteiramente novo as opiniões clássicas a respeito desse processo e interpretar os fenômenos da atenção a partir de posições essencialmente diversas” (Luria, 1981, p. 224). Segundo o referido autor, isto foi feito pela introdução na psicologia e pela análise das formas complexas da atividade mental, associadas com os trabalhos de Vygotsky¹²¹ e seus colaboradores, assim como, “pelo exame de fatos fisiológicos que fornecem uma nova abordagem do mecanismo que governa o curso seletivo de processos neurofisiológicos” (p. 225). Para Luria (1981), o grande desafio e a principal tarefa dessa nova abordagem seria transpor o abismo que sempre existiu na Psicologia, entre as formas elementares involuntárias de atenção e as formas superiores voluntárias¹²².

Considerando a característica de seletividade e direção da atenção, Luria (1991b) apresenta os aspectos a serem considerados e afirma ser possível identificar a atenção pelo seu *volume*¹²³, ou seja, o número de sinais recebidos e que a pessoa conserva em sua atenção nítida, assumindo um caráter dominante; também pode se distinguir pela *estabilidade*, que

¹²⁰ Grifos do autor.

¹²¹ Optei em usar a grafia conforme a versão da tradução.

¹²² Nesta versão (1981), o autor utiliza o termo atenção voluntária; na versão de 1991, usa o termo atenção arbitrária. Assim, optei em utilizar o termo de acordo com a referência do autor.

¹²³ Ressalto que todas as palavras em *itálico* são grifos do autor.

seria a duração em caráter dominante desses processos discriminados e, por último, as *oscilações* em que ora determinados conteúdos estão em atividade consciente dominante e ora perdem esse *status*.

Para Luria (1991b) dois grupos de fatores determinam *o sentido* da atenção do homem e asseguram o caráter seletivo dos processos psíquicos: ao primeiro grupo situam-se os fatores que caracterizam a *estrutura dos estímulos externos*, ou seja, são os estímulos exteriormente perceptíveis ao sujeito. Assim, se um estímulo se distingue pela intensidade, cor, brilho, grandeza, a atenção do sujeito é atraída por esse estímulo, ao passo que, quando a intensidade dos estímulos se apresenta de forma idêntica ou equilibrada, e nenhum dos estímulos domina ou sobressai, ocorre a oscilação da atenção, pois ora um, ora outro se torna dominante. O segundo grupo de fator que determina o sentido da atenção é a *novidade do estímulo*, ou a diferença entre um e outro que é novo, pois este último começa imediatamente atrair a atenção para si e provoca “um reflexo orientado especial” (Luria, 1991b, p. 3).

Segundo o referido autor, a percepção dos estímulos que chegam ao sujeito pelo meio exterior depende da sua *organização estrutural*.

A organização estrutural do campo perceptivo é um dos meios mais poderosos de direção da nossa percepção e um dos mais importantes fatores de sua ampliação, enquanto a organização racional psicologicamente fundamentada do campo perceptivo é uma das tarefas mais importantes da *engenharia psicológica*. Não é difícil perceber a grande importância que adquire a garantia de formas mais racionais de organização do fluxo de informação que chega ao avião que pilota aviões rápidos ou super-rápidos. (Luria, 1991b, p. 4).

Luria (1991b) destaca que as *necessidades*, os *interesses* e os *objetivos* do sujeito pertencem ao grupo da novidade de estímulo e exercem influência ao próprio sujeito e ao processo de sua atividade, considerando que essas necessidades e interesses, na maioria dos casos, não têm caráter de instinto e biológico como nos animais, mas sim de fatores motivacionais complexos que se formam ao longo da história social, como, por exemplo, a pessoa que se interessa pelo esporte seleciona as informações sobre o esporte preferido, ao passo que aquele que se interessa pelas novidades eletrônicas procura livros e informações que se referem a esse campo de conhecimento. Assim, o forte interesse do homem torna alguns sinais dominantes e inibe, simultaneamente, sinais que considera secundários.

Diante disso, o autor afirma que “a *organização estrutural da atividade humana* é de importância essencial para a compreensão dos fatores que dirigem a atenção do homem”

(Luria, 1991b, p. 5); as operações que se tornam automatizadas na atividade deixam de atrair a atenção e passam a se desenvolver sem conscientização, embora o objetivo fundamental continue a ser conscientizado. É neste sentido que o autor afirma que “o sentido da atenção é determinado pela *estrutura psicológica da atividade* e depende essencialmente do *grau de sua automatização*” (p. 5), pois este processo de automatização da atividade provoca certas operações automáticas, levando, portanto, a atenção do homem a se deslocar para os objetivos finais deixando de ser atraída pelas operações costumeiras já consolidadas. Outro aspecto importante mencionado por Luria (1991b) é o fato da orientação da atenção se manter na dependência do êxito ou do insucesso da atividade, como, por exemplo, uma atividade que não foi concluída, ou um problema não resolvido com êxito, continua provocando certa tensão e atraindo a atenção do sujeito até que o problema seja resolvido.

Para Luria (1991b), a atenção integra como *mecanismo de controle* o aparelho da ação aceptora, a qual assegura os sinais que indicam que o problema não foi resolvido, assim, a ação ainda não terminou. Segundo o autor são “justamente esses sinais inversos que motivam o sujeito a continuar trabalhando ativamente” (Luria, 1991b, p. 6), ainda considera que tudo isso torna a atenção um dos aspectos mais importantes da atividade consciente do homem.

Ao desenvolver os conteúdos referentes às bases fisiológicas da atenção, Luria (1991b) menciona que por durante muito tempo autores da Psicologia e da Fisiologia tentaram descrever os mecanismos que ocorrem na seleção de estímulos para este mecanismo. A Psicologia da *Gestalt* e seu grupo de profissionais consideravam que o sentido e o volume da atenção eram determinados por leis apenas da percepção estrutural e que, portanto, a precisão e a estruturalidade eram suficientes para explicar o processo da atenção. Segundo Luria (1991b), outro grupo de Psicólogos manteve sua posição na teoria “emocional¹²⁴” da atenção, pois entendiam que a atenção era determinada pelas inclinações, pelas necessidades das emoções, não devendo ser destacada como uma categoria especial de processos psíquicos. Por último, o terceiro grupo que deu enfoque ao problema das posições da *teoria motora da atenção*, cujo enfoque considera a atenção como uma manifestação dos objetivos motores que servem de base para os atos volitivos, considerando que a atenção é constituída por sinais dos esforços nervosos caracterizadas pela tensão de qualquer atividade dirigida a um fim.

¹²⁴ Grifo do autor.

Luria (1991b) avalia que todas essas posições teóricas distinguem algum aspecto da atenção, no entanto não abordam diretamente o problema dos mecanismos fisiológicos gerais que servem de base para o estudo da atenção. Neste sentido, pondera que alguns fisiologistas tentaram levantar hipóteses, mas as tentativas foram de caráter excessivamente genérico, pois, segundo o referido autor, apenas descreveram aspectos gerais do processo seletivo de excitação não abrangendo a discriminação dos mecanismos fisiológicos especiais da atenção.

Para Luria (1991b), é indiscutível a contribuição do notável fisiologista russo A. A. Ukhtomsky que analisando os mecanismos fisiológicos da atenção defendeu a teoria de que “a excitação se distribui de maneira desigual pelo sistema nervoso e cada atividade instintiva pode criar no sistema nervoso focos de excitação optimal, que adquirem um caráter dominante” (Luria, 1991b, p. 8). Assim, essa capacidade de inibir reflexos secundários foi considerada pelo fisiologista russo como um processo que lembra a atenção, sendo este o fundamento para considerar o *dominante* um mecanismo fisiológico da atenção. No entanto, segundo Luria (1991b), ainda restava descobrir as vias concretas da construção da atividade seletiva dos animais e do homem e os sistemas neurofisiológicos que servem de base a essa via. Assim, nos últimos 20 anos, os neurofisiologistas se empenharam em estudar e pesquisar sobre esse processo.

De acordo com o referido autor, a atenção é caracterizada pela Psicologia de duas formas: a atenção arbitrária e a atenção involuntária. Com relação à atenção involuntária, Luria (1981) comenta que desde muito cedo os psicólogos sabem que é possível observar na criança, ainda nos primeiros meses de desenvolvimento, as características da sua atenção mais elementar, involuntária, atraída pelos estímulos mais poderosos ou biologicamente significativos. O autor descreve que essas características consistem:

Na volta dos olhos e depois da cabeça em direção a esse estímulo, na parada de todas as outras formas, irrelevantes, de atividade, e na ocorrência de um conjunto claramente definido de respostas respiratórias, cardiovasculares e psicogalvânicas que foi chamado de “reação de concentração”, por Bekhterev, e de “reflexo de orientação”, por Pavlov (Luria, 1981, p. 225).

Smirnov *et al* (1969, p. 180) definem a atenção involuntária como sendo um “reflexo de orientação motivado pelas mudanças e oscilações do meio exterior, ou seja, o aparecimento de um estímulo que até o momento não existia e que em um momento dado atua pela primeira vez sobre o sujeito”. Assim, os movimentos que se efetuam têm o objetivo de adaptar o aparato receptor para captar melhor os estímulos nas condições dadas.

Luria (1991b) complementa que os indícios do desenvolvimento deste tipo de atenção se manifestam nas primeiras semanas de vida da criança, pois é possível observar a fixação do objeto pelo olhar, a interrupção da sucção dos objetos à primeira vista destes ou a sua manipulação. O autor é contundente em afirmar que os primeiros reflexos condicionados começam a se formar no recém-nascido baseados no reflexo orientado, ou seja, “somente a criança presta atenção no estímulo, discrimina-o e se concentra nele” (Luria, 1991b, p. 29), ou seja, dirige sua atenção para os estímulos fortes e novos, acompanha-os com o olhar e concentra-se neles. Mais tarde, essa atenção involuntária se transforma em uma atividade orientada de pesquisa e passa a manipular os objetos, no entanto é muito instável, pois basta aparecer outro objeto para cessar a manipulação do primeiro. Para o autor, isso demonstra que no primeiro ano de vida o reflexo orientado tem caráter rapidamente esgotante, “é facilmente inibido por influências de fora” (Luria, 1991b, p. 30) e ao mesmo tempo os traços de “habituação”, pois se extingue com longas repetições. No entanto, Luria (1991b) considera que o problema mais importante é o desenvolvimento das formas superiores de atenção arbitrariamente reguláveis:

Essas formas de atenção se manifestam antes de tudo no surgimento de formas estáveis de subordinação do comportamento de instruções verbais do adulto que regulam a atenção e, bem mais tarde, na formação das formas estáveis da atenção arbitrária auto-reguladora da criança (Luria, 1991b, p. 30).

Segundo o referido autor, essa atenção orientadora para a fala não surge imediatamente na criança, pois vai se constituindo à medida que o adulto dá a instrução verbal e age nomeando o objeto que se encontra na presença dela, coincidindo com a percepção imediata que a criança tem deste. No caso em que o objeto não se faz presente, a fala do adulto provoca apenas uma reação orientada genérica e logo se extingue.

Luria (1991b) afirma que na atenção involuntária a pessoa é atraída por um estímulo muito forte, por ser novo ou por ser interessante, como, por exemplo, virar a cabeça ao ouvir um som ou ruído incompreensível, ou quando nossa atenção é atraída por uma nova mudança ou coisa inesperada na situação. Os mecanismos desse tipo de atenção são comuns tanto no homem como no animal e, segundo o autor, se observa facilmente nas crianças desde a idade tenra, além de possuir um caráter instável e relativamente estreito pelo volume, sendo que “A criança de idade tenra e pré-escolar perde muito rapidamente a atenção pelo estímulo que acaba de surgir, seu reflexo orientado se extingue rapidamente ou se inibe com o surgimento de qualquer outro estímulo” (Luria, 1991b, p. 22).

Smirnov *et al* (1969) afirma que nem todas as mudanças do meio provocam a atenção involuntária, pois estímulos que atuam ao mesmo tempo podem inibir o reflexo da orientação. Assim, para que o novo estímulo se torne o objeto da atenção, para Smirnov *et al* (1969), é necessário que tenha certas particularidades, entre elas a força do estímulo. Segundo os referidos autores, os estímulos fortes chamam a atenção facilmente, assim, quanto mais forte o estímulo maior é a excitação que causa e, portanto, maior será o reflexo. Outra particularidade mencionada pelos autores supracitados é a força relativa do estímulo, ou seja, a relação entre a força do estímulo dado e de outros que servem como fundo, como, por exemplo, na situação em que ao meio de ruídos de uma rua não se percebem os sons fortes, ao passo que no silêncio da noite ficam mais evidentes e chamam mais a atenção. Segundo o autor, o contraste entre os estímulos desempenha papel decisivo para chamar a atenção involuntária, não somente a força deste, mas todas as outras propriedades, como o tamanho, a cor, a duração.

A novidade de objetos e fenômenos é mencionada pelos autores supracitados como uma causa importante da atenção involuntária, pois consideram que o novo facilmente se torna objeto da atenção, ao passo que aquilo que se manifesta de forma uniforme, de um só tipo fica inoperante para a atenção. No entanto, embora considere a importância da motivação pelos estímulos externos, Smirnov *et al* (1969) enfatizam que grande parte da atenção involuntária se determina pelo *estado do sujeito, pelos interesses, necessidades, estado de ânimo, estado de cansaço, o estado do córtex cerebral* que pode estar em plena *atividade ou em inibição*¹²⁵.

A outra forma de atenção é chamada de a atenção arbitrária¹²⁶, a qual, segundo Luria (1991b), merece uma análise especial, pois considera que este tipo de atenção só é inerente ao homem e por muito tempo permaneceu uma incógnita para a Psicologia. O principal indicador de que esse tipo de atenção é especial consiste em observar que o homem pode concentrar sua atenção arbitrariamente ora em um ora em outro objeto.

Para Smirnov *et al* (1969), a diferença entre a atenção voluntária e a involuntária se determina aos fins que a atividade consciente se dirige, pois é o sujeito que determina

¹²⁵ Grifos dos autores.

¹²⁶ Na edição de 1981 (Fundamentos de neuropsicologia), ao se referir a esta mesma condição da atenção, o autor utilizou o termo “atenção voluntária”, sendo que na edição do volume III do livro Curso de Psicologia Geral, Luria (1991b) utiliza o termo “atenção arbitrária”. Optei por utilizar os termos originais das edições do referido autor.

conscientemente os objetos, os fenômenos, as facetas e as qualidades que são necessárias destacar para desempenhar a atividade. Assim, a base da atenção voluntária que os autores citam são as conexões que se formam com a experiência passada entre as tarefas desempenhadas, mas especificamente entre a forma verbal e as ações que indicam a direção determinada da atenção. Sob esta direção, quanto mais se faz uma tarefa, mais se formam conexões para a sua execução, significando que a atenção só se submete às tarefas ativas.

Luria (1991b) menciona que Rèvault d'Allonnes, Psicólogo francês, formulou o exemplo mais conhecido de atenção arbitrária que se tornou a base da filosofia idealista de Allonnes, em que sugere que se propusermos para uma pessoa observar um tabuleiro de xadrez com quadros inalteráveis, facilmente a pessoa irá distinguir as figuras mais diversas. Segundo Luria (1991b), no exemplo dado pelo Psicólogo francês, mesmo que seja um fundo homogêneo e imutável, há uma infinidade de estruturas diversas que o homem pode discriminar, superando as leis da percepção estrutural anteriormente apresentada.

Neste sentido, Luria (1991b) é contundente em afirmar que “o homem pode ir além do limite das leis naturais da percepção, sem se sujeitar ao efeito de um fundo homogêneo ou de fortes estruturas perceptivas, mas discriminando e mudando segundo sua vontade as estruturas que lhe são necessárias” (Luria, 1991b, p. 23). Neste sentido, é possível identificar que o comportamento animal está sujeito à ação direta do meio, ao passo que o homem tem a possibilidade de criar e subordinar seu comportamento a essa “esquematisação livre¹²⁷”, considerada por Rèvault d'Allonnes, a propriedade fundamental do espírito humano.

No que se refere à atividade intelectual, Luria (1991b, p. 24) afirma que “esses mesmos fenômenos da atenção arbitrária podem ser observados na atividade intelectual, quando o próprio homem se propõe determinada tarefa e esta determina o sucessivo fluxo seletivo de suas associações”. Segundo o autor, a explicação dos fenômenos da atenção arbitrária, por meio da Psicologia naturalista clássica em que o homem está sujeito às influências do espírito livre, pode ser superada se mudarmos a concepção tradicional dos processos conscientes, deixando de considerá-los primários, como se fossem sempre existentes na vida espiritual e passar a abordá-los como um produto de um *complexo desenvolvimento histórico-social*. Neste sentido, concordo com a perspectiva do autor de que

¹²⁷ Grifos do autor.

é possível identificar as raízes, ou seja, a gênese da atenção arbitrária e assim poder dar uma explicação científica.

Luria (1991b) salienta que a criança vive num ambiente com adultos e se desenvolve num processo vivo de comunicação que influencia na organização dos processos psíquicos da criança, pois esta comunicação com os adultos promove situações de fala, de atos e gestos com os adultos.

A criança de idade tenra contempla o ambiente costumeiro que a cerca e seu olhar corre pelos objetos presentes sem se deter em nenhum deles nem distinguir esse ou aquele objeto dos demais. A mãe diz para a criança: “isto aqui é uma xícara!” e aponta o dedo para ela. A palavra e o gesto indicador da mãe distinguem incontinenti esse objeto dos demais, a criança fixa a xícara com olhar e estende o braço para pegá-la. Neste caso, a atenção da criança continua a ter caráter involuntário e exteriormente determinado, com a única diferença de que aos fatores naturais do meio exterior incorporam-se os fatores da organização social do seu comportamento e o controle da atenção da criança por meio de um gesto indicador e da palavra. Neste caso, a organização da atenção está *dividida entre duas pessoas*: a mãe orienta a atenção e a criança se subordina ao seu gesto indicador e à palavra (Luria, 1991b, p. 25).

No entanto, o autor explica que essa é apenas a primeira etapa da formação da atenção arbitrária, que é dada pela fonte exterior e social por natureza. No processo de desenvolvimento, a criança passa a dominar a linguagem e torna-se capaz de indicar sozinho esse ou aquele objeto. Portanto, a evolução e o domínio da linguagem transformam radicalmente a orientação da atenção da criança, pois assim ela é capaz de *deslocar com autonomia a sua atenção*, indicando, nomeando com gestos ou palavras os objetos que deseja. Então, a atenção que antes estava dividida e organizada entre a mãe e a criança, “torna-se agora uma nova forma de organização interior da atenção, social pela origem, mas interiormente mediada pela estrutura” (Luria, 1991b, p. 25). Neste sentido, o autor afirma que deve se considerar essa etapa como sendo o nascimento de uma nova forma de atenção arbitrária, pois não é uma manifestação própria do espírito livre do homem, mas sim um produto de um complexo desenvolvimento histórico-social.

Nas etapas posteriores, a linguagem se desenvolve; criam-se estruturas intelectuais (discursivas) internas cada vez mais complexas e elásticas e a atenção do homem adquire logo os traços, convertendo-se em esquemas intelectuais internos dirigíveis que são, por si mesmos, um produto de complexa formação social dos processos psíquicos (Luria, 1991b, pg.25-26).

Diante disso, entende-se que a atenção arbitrária do homem tem um caráter elástico e sua origem é explicável por ser social, sendo mediada por processos de linguagem interna por

estrutura, sendo independente das ações exteriores imediatas. Segundo Luria (1991b) quanto mais o processo de linguagem interna e intelectual da criança se desenvolve, vão se tornando mais complexos e automatizados e na transferência de um objeto ao outro os esforços especiais são dispensados, pois passa a ser uma tarefa fácil para a criança assim como manter a atenção por muito tempo a atenção numa atividade que interessa.

Luria (1991b) menciona que a atenção arbitrária, por ter uma forma mais complexa, provoca maior interesse e, portanto, é submetida a estudos psicológicos. Esses estudos dão ênfase em aspectos como: o volume da atenção, a estabilidade e a distribuição. Segundo o autor, o estudo do volume se faz pelo número de objetos apresentados em milésimos de segundos e que o sujeito consegue medir por sua *percepção simultânea*. Para este estudo é empregado um aparelho chamado de *taquistoscópio*¹²⁸ e o número de objetos percebidos pelo sujeito é o que constitui o índice do volume da atenção. Para Luria (1991b), paralelamente ao estudo do volume da atenção, também tem sua importância o estudo da estabilidade o qual se “propõe a estabelecer até que ponto é sólida e estável a manutenção da atenção por determinada tarefa durante longo tempo, a ver se nesse caso se observam certas oscilações na estabilidade da atenção e quando surgem ocorrências de fadiga nas quais a atenção do sujeito começa a ser desviada por estímulos estranhos” (Luria, 1991b, pg. 27-28).

Segundo o referido autor, para medir a estabilidade da atenção costumam-se empregar as *tabelas de Burdon*, que consiste em o sujeito desenhar durante 3-5-10 minutos as letras dadas, numa alternância desordenada, uma a uma, num mesmo número de vezes por linha. Durante a atividade, o experimentador observa o número de letras escritas por linha durante cada minuto, o número de omissões encontradas, sendo as oscilações da atenção avaliadas pela queda na produtividade do trabalho e no aumento do número das omissões. As *tabelas de Kraepelin* são usadas para formar colunas de números que o sujeito deve ordenar por longo período de tempo e foram consideradas pelo autor com importância análoga com relação às *tabelas de Burdon*. Neste caso, as oscilações da atenção podem ser observadas através da produtividade do trabalho e o número de erros cometidos pelo sujeito.

Luria (1991b) sugere a realização de outros testes para dificultar e aumentar a exigência da organização arbitrária da atenção, pela discriminação de fatores da abstração. Deste modo, dá-se ao sujeito a tarefa de traçar determinadas letras num texto de conteúdo

¹²⁸ Segundo Luria (1991) do grego taquisto= rápido e skopeo= olho. É um aparelho composto de uma janelinha onde são apresentadas as figuras para o sujeito em fração pequena de tempo (milésimos de segundo).

interessante, sendo a estabilidade da atenção arbitrária observada pelo cumprimento da tarefa de forma a não se alterar mesmo estando em condições favoráveis às influências de um bom texto. Neste sentido, o autor considera que a característica abstrata de um bom texto pode levar à abstração da atenção, provocando o aumento no número de omissões e a queda da produtividade do trabalho.

O estudo da *distribuição da atenção* é considerado por Luria (1991b) de grande importância, pois remete aos experimentos de Wundt ao comprovar que o homem não pode concentrar sua atenção em dois estímulos simultaneamente apresentados. Assim, a chamada “distribuição da atenção” seria para o autor, de fato a *substituição* da atenção que se transfere rapidamente de um estímulo a outro. Luria (1991b) exemplificou a *substituição* da atenção com o auxílio do *aparelho de complicação*, em que o ponteiro de um relógio foi apresentado na posição I e simultaneamente um som. Os resultados demonstraram que se o sujeito presta mais atenção no ponteiro, tem a impressão que o estímulo sonoro se atrasa em algumas frações de segundos, mas, se presta atenção no som, a percepção é que o ponteiro em movimento se atrasa.

Para Luria (1991b), é no final do primeiro ano de vida e início do segundo que a nomeação do objeto ou a ordem verbal começa a ter influência reguladora e orientadora para a criança, pois passa a olhar para o objeto nomeado, distingui-lo entre outros e até mesmo, procurá-lo quando não está ao alcance de seu olhar. No entanto, essa fala do adulto ainda é muito instável, pois, segundo Luria (1991b), essa reação orientada dá lugar para uma reação mediata para um objeto que está em evidência, mais nítido, novo, interessante para a criança, evidenciado por se desviar rapidamente para o objeto que se encontra mais próximo, deixando o objeto mencionado de lado.

De acordo com o referido autor, é na metade do segundo ano de vida que a instrução verbal do adulto adquire uma capacidade bem sólida para a organização da atenção, embora ainda perca o significado regulador numa situação em que a instrução é dada sem o objeto estar à vista da criança, pois, desta forma, a atenção orientadora se frustra facilmente pelo reflexo imediato e a criança passa a agir independentemente da instrução verbal, ou seja, se dirige aos objetos que estão situados à sua frente. Neste sentido, Luria (1991b) afirma que a instrução verbal só é assegurada nas idades iniciais, nos casos em que *coincide com a percepção imediata da criança*. O autor exemplifica a situação em que a criança tem uma bolinha em suas mãos e lhe é dada a instrução para apertá-la e o faz, no entanto, mesmo que a

instrução mude para não apertar, o fato de a bola continuar em suas mãos, provoca a continuidade do movimento de compressão da bola. Assim, compreende-se que: “a instrução verbal aciona um movimento, mas não pode reprimi-lo e as reações motoras por ela provocadas continuam a ser cumpridas de maneira inerte independentemente da sua influência” (Luria, 1991b, p. 32).

Outra condição em que é possível identificar os limites da influência reguladora da instrução verbal é quando se complica a instrução, como, por exemplo uma situação em que é dada a instrução: “quando acender a luz aperte a bola”, segundo Luria (1991b), essa instrução exige *o estabelecimento de ligação entre dois elementos de uma condição formulada*¹²⁹, resultando que a instrução não exercerá a função organizadora, pois essa instrução verbal complexa exige da criança uma *síntese* prévia dos elementos que estão nela incluídos.

Segundo Luria (1991b), somente no processo de sucessivo desenvolvimento, no segundo e terceiro anos de vida é que a instrução do adulto, completada com a própria linguagem da criança, converte-se em fator que orienta solidamente a atenção.

Mas essa influência sólida da instrução verbal, que orienta a atenção da criança, se forma com a íntima participação da atividade da criança e, por isto, para organizar a sua atenção estável, a criança não só deve dar ouvido à instrução verbal do adulto como ela mesma deve distinguir as ordens necessárias, reforçando-as em sua ação prática (Luria, 1991b, p. 32).

A fim de exemplificar esses aspectos, Luria (1991b) apresenta alguns dos experimentos realizados pelos psicólogos russos A. G. Ruzskaya e V. Ya. Vasilevskaya. O primeiro experimento apresentado por Ruzskaya consistia em mostrar duas figuras geométricas às crianças de idade pré-escolar, com a instrução verbal que exigia um movimento corporal frente à apresentação de uma dessas figuras, mas na apresentação de outra a criança não deveria reagir. Inicialmente muitos erros foram observados e somente depois de um tempo em contato com as figuras, manipulando-os, é que as ações tomaram um caráter seletivo e passaram a obedecer à instrução dada. Em outro experimento, com crianças de 4 a 5 anos, as figuras foram substituídas por uma explicação verbal, como, por exemplo: “isto aqui é uma campânula, quando ela aparecer não precisa apertar o botão; isto aqui é uma janelinha, quando ela aparecer é preciso apertar o botão” (Luria, 1991b, p. 33), na conclusão

¹²⁹ Grifos do autor.

do experimento constatou-se que após a explicação verbal, a instrução dada começou a orientar a atenção, adquirindo influência reguladora estável.

Neste sentido, em 1981, Luria postulou que é na idade entre 12 a 15 anos que as mudanças começam a ficar claras e duradouras nos potenciais evocados, nas áreas sensoriais do córtex, assim como nas *zonas frontais*, sendo que estas “começam a desempenhar uma parte mais íntima em formas complexas e estáveis de atenção superior, voluntária” (Luria, 1981, p. 236).

No teste apresentado por Vasilevskaya, Luria (1991b) menciona que foi apresentada uma série de quadros em que participava uma cadela. As crianças deveriam selecionar os quadros em que a cadela “cuidava dos filhotes” e os quadros em que ela “servia o homem”. Diante da situação, observou-se que as crianças de dois anos apenas contavam sobre situações que já haviam presenciado antes, e apenas as crianças de quatro anos e meio e cinco anos tiveram condições de orientar a atividade pela instrução e mantiveram sua atenção de acordo com a instrução dada inicialmente.

Luria (1991b) é contundente em afirmar que Vigotski e Leontiev desenvolveram trabalhos sobre o desenvolvimento da atenção arbitrária na idade infantil, “dando ênfase aos meios externos com sua redução posterior e com a transição paulatina para formas superiores de uma ampla organização interior da atenção” (Luria, 1991b, p. 34). Segundo Luria (1981), o psicólogo soviético Vygotsky conseguiu há pouco tempo espaço na abordagem científica, no entanto seguro, embora radicalmente diferente da abordagem típica clássica da Psicologia, pois oferece uma chave científica para a compreensão das formas complexas de atenção e, ao mesmo tempo, deriva sua origem de raízes completamente diversas:

Consiste essencialmente no reconhecimento do fato de que, ao contrário das reações de orientação elementares, a atenção voluntária não é de origem biológica, mas, sim, um *ato social*, e de que ela pode ser interpretada como a introdução de fatores que são o produto, não da maturação biológica do organismo, mas, sim, de formas de atividade criadas na criança durante as suas relações com os adultos, na organização desta complexa regulação da atividade mental seletiva (Luria, 1981, p. 228).

Luria (1981) afirma que Vygotsky foi o primeiro psicólogo a identificar as raízes das formas superiores de atenção voluntária, marcando sua importância decisiva ao preencher a distância que havia entre as formas elementares de atenção involuntária e as formas superiores de atenção voluntária, preservando a sua unidade e trazendo essa forma complexa de atenção

acessível à análise científica. Através de estudos prolongados, foi possível identificar que “a formação da atenção voluntária tem uma história longa e dramática e a criança só adquire uma atenção eficiente e estável, socialmente organizada, pouco tempo antes da hora em que deverá começar a frequentar a escola” (Luria, 1981, p. 229).

Segundo Luria (1981), quando a criança vai para a escola, as formas de comportamento seletivo organizadas com a participação da fala podem ter se desenvolvido a ponto de alterar o curso das ações, assim como a organização dos processos sensoriais. Neste sentido, o autor relata que em um de seus *testes*¹³⁰ Vigotsky escondeu uma noz em um vidro e a criança deveria retirá-la e, para efeito de orientação, colou pedacinhos de papel pardo nos potes em que estavam as nozes. Segundo Luria (1991b), a criança de 3-4 anos não dava atenção aos papéis e nem distinguia que naquele pote estava a noz, no entanto, depois que a noz era depositada na sua frente e indicado com o dedo o papel pardo, a criança orientava sua atenção e o papel se tornava um sinal que sugeria onde estava a noz. O autor relata que para as crianças de idade mais avançada, o gesto indicador era substituído por uma palavra e a criança começava a usar o sinal indicador para organizar a sua atenção.

Nesta mesma direção, Luria (1991b) relata que Leontiev sugeriu para as crianças que não deveriam responder “nem sim e nem não” e não escolher “preto ou branco” e uma condição mais difícil, que não poderiam repetir duas vezes o nome da mesma cor. Segundo Luria (1991b), foi uma tarefa inacessível, pois as crianças em tenra idade escolar só conseguiam assimilá-la se colocassem quadros coloridos correspondentes, ou seja, “mantendo sua atenção seletiva com auxílio de apoios mediatos exteriores” (p. 34). No entanto, o autor relata que as crianças em idade escolar mais avançada não precisavam de apoio externo e mostravam condições de organizar sua atenção seletiva a ponto de pronunciar a instrução da atividade, bem como as respostas proibidas e somente nas últimas etapas da atividade a criança se limitava em reproduzir mentalmente, ou seja, pronunciar internamente as condições da atividade.

Neste sentido, Luria (1991b) afirma que a atenção arbitrária é o produto de um desenvolvimento muito complexo, pois:

As fontes desses desenvolvimentos são as formas de comunicação da criança com o adulto, sendo o fator fundamental que assegura a formação da atenção arbitrária representada pela fala, que é inicialmente reforçada por uma ampla atividade prática da criança e em seguida diminui

¹³⁰ Grifo nosso. Ressalto que optei em utilizar o termo original do autor.

paulatinamente e adquire o caráter de ação interior, que media o comportamento da criança e assegura a regulação e o controle deste. A formação da atenção arbitrária abre caminho para a compreensão dos mecanismos interiores dessa complexíssima forma de organização de atividade consciente do homem, que desempenha papel decisivo em toda a sua vida psíquica (Luria, 1991b, p. 35).

Luria (1981) menciona a investigação, não publicada, de Homskaya, a qual indica claramente a influência da fala na precisão dos processos sensoriais. Como exemplo disso, o autor cita a situação em que a criança ao entrar na escola foi instruída a fazer certo movimento em resposta a um tom pálido de rosa e não fazer movimento algum como resposta ao ser apresentada a um tom escuro de rosa. Foi possível observar que com o aumento da velocidade na apresentação dos comandos verbais, o rendimento da criança caiu consideravelmente, aumentando os erros em 50%, ao passo que, na modificação do teste, a criança deveria avaliar em palavras, dizendo pálido ou escuro e, ao mesmo tempo, dar a resposta motora apropriada. Nesta segunda condição, Luria (1981) menciona que houve melhor exatidão na discriminação dos tons e, conseqüentemente, a diminuição do número de erros, assim, conclui-se que “a inclusão da fala da própria criança possibilitou a distinção entre os aspectos diferenciais, tornou mais seletiva a sensibilidade e fez com que as respostas ficassem muito mais estáveis” (Luria, 1981, p. 231).

Segundo Smirnov *et al* (1969), a atenção voluntária ainda pode dirigir-se e manter-se mesmo quando acontecem alguns inconvenientes, como, por exemplo, estímulos externos como som ou estímulos visuais que atraem, ou uma enfermidade ou cansaço, e até mesmo os pensamentos ou sentimentos que não se relacionam à tarefa que está sendo desempenhada. Neste sentido, concordo com a postura dos autores ao mencionar que nestas condições são necessárias ações para que o objetivo de manter a atenção seja alcançado. Concretamente, o sujeito pode identificar os objetos que lhe desviam a atenção, diminuir a intensidade do som que o atrai, eliminar tudo o que pode atrapalhar o seu trabalho, colocar em ordem o local onde a atividade é desenvolvida, preparar tudo o que é necessário para o desempenho desta atividade, criar condições de iluminação e silêncio para que tenha uma condição adequada para desempenhar a tarefa necessária. Assim, em consonância com os autores, destacamos que “a criação de condições habituais de trabalho tem uma grande importância. A existência destas e o fato de que não tenha nada de novo para o qual o sujeito ainda não está acostumado

são premissas essenciais para concentrar a atenção e fixá-la na atividade que se realiza¹³¹” (Smirnov *et al*, 1969, p. 183).

No entanto, nem sempre essas condições externas favorecem e asseguram a atenção, pois a qualidade da mesma está ligada à significação que esta tem para o sujeito, o lugar que ocupa em sua vida, o significado da sua execução ou não e o desejo que o sujeito tem de ir até o final desta. Assim, os autores afirmam que “quanto mais importante é a tarefa, mais clara a sua significação e mais forte é o desejo de efetuá-la, mas chama a atenção tudo aquilo que é indispensável para levá-la a cabo” (Smirnov *et al*, 1969, p. 183).

Diante disso, volto o olhar para o processo de escolarização e levanto algumas questões: De que forma a escola poderia gerenciar os estímulos externos, como o som, e estímulos visuais que atraem as crianças, de maneira a não interferir na qualidade da sua atenção? A criança por si só tem condições e autonomia para, por iniciativa própria, criar condições habituais de trabalho para o desempenho das tarefas escolares mantendo sua atenção e o foco? E ainda, considerando que a significação da tarefa a ser desenvolvida tem grande importância no seu desempenho, questiono: Qual tem sido o nível de significação para as crianças das tarefas apresentadas na escola? Se essa significação não existe, a escola tem promovido atividades e tarefas a ponto de desenvolvê-la nos alunos? Seria a falha desses aspectos que levam muitos alunos a não gostar da escola e a não desempenhar suas tarefas até o final? Quais aspectos da atenção voluntária não estão sendo provocados e desenvolvidos nas crianças com queixas escolares?

Todos esses questionamentos surgem com a intenção de aprofundar os conhecimentos sobre a atenção, provocando a reflexão sobre a relação desta Função Psicológica Superior com os aspectos que implicam uma Avaliação Psicológica. Portanto considero que compreender os pressupostos que norteiam o conceito da atenção voluntária é de fundamental importância para compreender o direcionamento da proposta de Avaliação Psicológica pautada na Psicologia Histórico-Cultural a qual esta tese se propõe.

Smirnov *et al* (1969) mencionam que a relação entre os interesses e a atenção voluntária se dão de forma indireta, pois o interesse pode não ser despertado pela atividade a ser desenvolvida, mas sim pelo resultado advindo dessa atividade, como, por exemplo, uma

¹³¹ **Trecho original:** La existencia de éstas y el hecho de que no haya nada nuevo hacia lo cual el sujeto aún no está acostumbrado son premisas esenciales para concentrar la atención y fijarla en la actividad que se realiza.

pessoa que tem interesse em dominar melhor um idioma; pode ser que a tradução de um texto estrangeiro não lhe traga tanto interesse, no entanto, ao ter a consciência de que por meio da tradução pode chegar ao resultado que deseja, passa a executar atentamente a tarefa e, portanto, “daí vem o convencimento de que é necessário efetuar uma determinada atividade, o que ajuda a fixar a atenção, assim como a compreensão do seu significado, o desejo de conseguir melhores resultados e o fato de relacionar o que se tem com o interesse do sujeito¹³²” (Smirnov et al, 1969, p. 183).

Coadunado com os autores ao defender que em algumas situações o sujeito deve se advertir, ou seja, recordar-se a si mesmo de que precisa se esforçar para ter o máximo de atenção, sobretudo em momentos críticos. Para os autores, o *método de perguntas*¹³³ também serve de apoio, pois as respostas exigem uma percepção atenta que garanta o êxito da ação, como, por exemplo, na observação atenta de um quadro é possível realizar perguntas referentes ao seu conteúdo, formas, cores, composição; em outra situação em que a criança copia as palavras do livro, ou realiza as operações aritméticas, pode ajudar se fizer para si mesma perguntas como: Agora, o que devo copiar? O que tenho que fazer agora?

Segundo Smirnov *et al* (1969), os dados experimentais de Petrova mostram que as crianças tem menos falhas ortográficas nas atividades que devem completar letras do que as falhas ortográficas nas palavras ditadas, e explicam essa diferença pela falta das letras, que provoca a criança a exercitar a fazer a pergunta: “O que é necessário escrever aqui?” (Smirnov *et al*, 1969, p. 184). Em conjunto com a atividade intelectual, os autores recomendam a combinação de uma atividade manual, pois consideram que a criança ao começar a ler, consegue manter maior atenção sobre o que lê se vai, ao mesmo tempo, passando os dedos nas linhas que lê.

Quando se executam atividades manuais diminui a possibilidade de distrair-se daquilo que é objeto da atenção. Daqui se deriva um princípio importante: *para fixar a atenção em algo é desejável que aquilo que se deve fixar seja objeto de atividades manuais que sirvam de apoio para as funções intelectuais que exigem atenção para este objetivo*¹³⁴ (Smirnov *et al*, 1969, p. 184).

¹³² **Trecho original:** De ahí que el convencimiento de que es necesario efectuar una determinada actividad ayuda a fijar la atención, así como la comprensión de su significado, el deseo de conseguir los mejores resultados y el hecho de relacionar lo que se hace con los intereses del sujeto.

¹³³ Grifos dos autores.

¹³⁴ Grifos dos autores.

Todas essas condições para a atenção voluntária mostram, segundo os referidos autores, a “sua dependência da organização da atividade” e concordo quando enfatizam que “conseguir uma atenção voluntária para aquilo ao qual deve ser dirigida significa organizar a atividade de tal maneira que garanta, nas condições dadas, o reflexo dos objetos conforme a tarefa que está dada¹³⁵” (Smirnov *et al*, 1969, p. 184). Desta forma, admito que esta organização da atividade exige certo esforço considerável, no entanto, quando se torna algo corrente, sendo efetuada por várias vezes, pode se tornar mais fácil. “Contudo, o essencial para a atenção voluntária é uma organização determinada da atividade. É isso o que a caracteriza¹³⁶” (Smirnov *et al*, 1969, p. 185). Mesmo que se apresentem os tipos de atenção com suas características separadamente, os autores supracitados afirmam que “não se pode separar completamente uma da outra”, pois, com frequência, a atenção voluntária passa a ser involuntária e vice-versa, sendo que os dois casos podem ser observados na prática escolar. Neste sentido, Smirnov *et al* (1969) apresentam algumas recomendações, as quais considero serem adequadas:

Não se deve manter a atenção durante longo tempo sobre aquilo que não a chama de maneira involuntária e que exige constantemente um esforço voluntário. O professor deve conseguir um interesse imediato para o trabalho que a princípio afirmava uma atenção voluntária. Tampouco se pode permitir que os alunos deixem de estar atentos ao que eles fazem se o interesse desaparecer. As crianças devem estar atentas mesmo quando o trabalho por si mesmo não lhe interessa de maneira imediata¹³⁷ (Smirnov *et al*, 1969, p. 185).

Diante do exposto, enfatizo que essas recomendações vêm ao encontro das propostas desta tese, visto que a atenção é uma Função Psicológica Superior a ser estudada e avaliada no processo de Avaliação Psicológica das crianças com queixas escolares. Diante do exposto, procuro aprofundar alguns aspectos que implicam o desenvolvimento desta função.

¹³⁵ **Trecho original:** Conseguir una atención voluntaria hacia aquello a lo cual debe ser dirigida significa organizar la actividad de tal manera que garantice, em las condiciones dadas, el reflejo de los objetos conforme a la tarea que está planteada.

¹³⁶ **Trecho original:** Sin embargo, lo esencial para la atención voluntaria es una organización determinada de la actividad. Esto es lo que la caracteriza.

¹³⁷ **Trecho original:** No se debe mantener la atención durante largo tiempo sobre aquello que no la llama de manera involuntária y que exige constantemente um esfuerço voluntario. El maestro debe conseguir um interes inmediato hacia el trabajo que al principio reclamaba una atención voluntaria. Tampoco se puede permitir que lso alumnos dejen de estar atentos a lo que hacen si el interes hacia ello desaparece. Los escolares deben estar atentos incluso cuando el trabajo por si mismo ya no lês interesa de uma manera inmediata.

2.9.1. O desenvolvimento da atenção e os métodos para educação com crianças

Gonobolin (1969) afirma que a atenção inicialmente desenvolvida nas crianças é involuntária e depende dos estímulos externos que lhe são apresentados, pois, neste momento da vida, o que chama a atenção são os objetos brilhantes, de cores vivas ou que se movimentam e os sons fortes etc. depois dos seis meses, as crianças demonstram mais interação com os objetos e passam a olhar mais para eles, levam-nos à boca, brincam dando voltas nas mãos. Assim, “a possibilidade de manejar as coisas amplia o círculo de objetos da atenção, permitindo que esta se fixe e mantenha sobre um objeto determinado” (Gonobolin, 1969, p. 193). Nesta idade, a atenção da criança é inconstante, pois mostrar um novo objeto é suficiente para ela querer pegá-lo, interessa-se facilmente por outro objeto e começa a exigir chorando ou gritando se o seu desejo não é satisfeito. No entanto, para o autor, é suficiente mostrar um novo objeto para que mude imediatamente seu interesse e esqueça o que antes pedia.

Segundo Gonobolin (1969), aos dois anos a criança não só tem a possibilidade de andar, mas também de manipular os objetos e executar ações simples, as quais são motivo de sua atenção para as diferentes coisas em sua atividade. Assim, começam aparecer os rudimentos da atenção voluntária provocados pelas ordens dos adultos às diferentes ações, como, por exemplo, limpar-se, a forma de utilizar os objetos etc. O referido autor afirma, e no dia-a-dia é possível observar, que as crianças de 4 a 5 anos podem manter a atenção intensa e constante naquilo que fazem, mas também pode ser desviada por outros objetos que lhes interessam. “Isto significa que as crianças em idade pré-escolar não sabem manter a atenção intencionada durante muito tempo e em uma mesma direção, desconsiderando outros objetos” (Gonobolin, 1969, p. 193-194).

Segundo o referido autor, os jogos são atividades de fundamental importância para esta idade, pois desenvolvem a intensidade, a concentração e a constância da atenção. Segundo essas idéias, é na escola que as exigências são maiores, pois a criança deve escutar atentamente o que se diz na classe e ficar atento não somente àquilo que lhe chama mais a atenção, mas também àquilo que não tem um interesse imediato. Nesses primeiros anos de escola, Gonobolin (1969) afirma que a atenção involuntária ainda predomina e depende, em grande medida, do interesse no trabalho, a forma como se demonstra à criança o ensino, a influência do que vê e escuta em sala. Penso que neste sentido é comum a criança desejar que passe inadvertido o que é fundamental para a aprendizagem e fixar a atenção no que é

secundário por compor de particularidades que são interessantes a ela, como, por exemplo, em um desenho que se tem objetos representados, as crianças deixam de lado a quantidade para se fixar no colorido, no aspecto exterior.

Segundo as explicações de Gonobolin (1969), o volume da atenção também é um aspecto que resulta diferente entre criança e adulto, pois a criança se limita a dois ou três objetos, enquanto o adulto abarca de quatro a seis. Assim, para que consiga dirigir sua atenção para uma quantidade maior de objetos é indispensável uma percepção prolongada e repetida destes. Outra característica importante mencionada pelo autor sobre a atenção da criança, é que nos primeiros anos de escola a criança ainda não consegue dividir a atenção, desta forma, se está lendo não se dá conta de como está sentada, de como está pegando a caneta, de que o caderno está inclinado etc.

Gonobolin (1969) sinaliza que outro aspecto possível de ser observado no cotidiano é o desenvolvimento insuficiente da atenção voluntária que motiva uma percepção superficial, ou seja, em uma situação em que a criança ao ler a palavra, capta apenas parte dela e termina a leitura lendo toda a palavra de forma incorreta. A criança em idade pré-escolar¹³⁸ apresenta um desenvolvimento de atenção voluntária mais lenta com relação à criança que já está na escola, isso se dá também porque os conteúdos escolares nem sempre ganham o interesse imediato da criança requerendo que esta faça um esforço para não distrair-se do trabalho, sendo que, para isso, as exigências do professor e as tarefas que ele apresenta servem de estímulos para manter a atenção. Neste sentido, concordo completamente com a afirmação do autor de que: “ao mesmo tempo o aluno vê que quando trabalha sem atenção tem maus resultados, pelo qual se obriga a ser atento. Precisamente nos primeiros anos de vida escolar é quando se começa elaborar o costume de ser atento, o que é de grande importância para o ensino¹³⁹” (Gonobolin, 1969, p. 195) e, sendo assim, em resumo, a Função Psicológica Superior da atenção se desenvolve diante da forma como é organizada ao longo da vida escolar da criança.

Já na fase da adolescência, a concentração, a constância e a intensidade da atenção se apresentam de forma mais acentuada, pois segundo o autor supracitado:

¹³⁸ De acordo com os referidos autores criança em idade pré-escolar são as crianças que ainda não estão frequentando a escola e crianças em idade escolar são as que frequentam os primeiros anos na escola.

¹³⁹ **Trecho original:** Al mismo tiempo, el alumno vê que cuando trabaja sin atención tiene malos resultados, por lo cual se obliga a si mismo a ser atento. Precisamente en los primeros años de vida escolar es cuando comienza a elaborarse la costumbre de ser atento, lo que tiene una gran importancia para la enseñanza.

Na escola, sua atenção está condicionada, ao mesmo tempo em que por costume de ser atento, pelo surgimento dos interesses de caráter cognitivo, pelo desejo de saber. Querem fazer muito por si mesmo, mostra uma grande energia e atividade, tem muitas coisas que lhes interessam. Porém, precisamente por isto se distrai facilmente do trabalho e lhe é difícil conter seus desejos, que o inclinam a buscar novas impressões. Tem gana de atuar e intervir amplamente em uma vida que não conhece muito¹⁴⁰ (Gonobolin, 1969, p. 195).

Sob esta perspectiva, a adolescência é uma fase da vida que tem como característica marcante a impulsividade e, em consequência disto, é realmente difícil para o adolescente se concentrar em tarefas chatas, entediadas controlando sua atenção por longos períodos, embora o faça em trabalhos que possam lhes interessar. Neste sentido, Gonobolin (1969) destaca que a direção que o professor dá ao adolescente em sala de aula contribui para que o mesmo aprenda a melhor forma de educar a sua própria atenção voluntária, outro aspecto fundamental é a forma de exposição que o professor faz do conteúdo a ser aprendido.

Neste sentido, o autor apresenta alguns meios para a educação da atenção, segundo os quais os professores podem utilizar como diretrizes em sua forma de atuação. O primeiro aspecto mencionado se refere à educação da atenção involuntária, a qual pode ser mais desenvolvida ao acostumar a criança a ver e a escutar aquilo que está ao seu redor, observar mais tudo o que o rodeia, conhecer melhor e com mais amplitude a realidade; “[...] ensinar-lhe a advertir aquilo que se encontra ao seu redor e acostumá-lo a reagir com exatidão e rapidez a todas as mudanças do meio ambiente” (Gonobolin, 1969, p. 196).

Assim como o autor supracitado, é necessário levar em conta que o interesse pelos conteúdos de que precisa estudar, assim como a emoção são aspectos fundamentais no processo de aprendizagem, sendo que o desempenho do caráter prático dos professores no ensino tem influência sobre as emoções dos alunos, pois:

A utilização de quadros, de desenhos, modelos, a realização de experimentos, apresentação de exemplos de ações concretas e ilustrações da vida cotidiana, permitem atuar sobre as emoções dos alunos, torna o ensino interessante e excita a atenção involuntária. É por isso que este meio é indispensável nos primeiros anos na escola¹⁴¹ (Gonobolin, 1969, p. 196).

¹⁴⁰ **Trecho original:** Em la escuela, su atención está condicionada, al mismo tiempo que por la costumbre de ser atento, por la aparición de intereses de carácter cognoscitivo, por el deseo de saber. Quiere hacer mucho por si mismo, muestra una gran energía y actividad, hay muchas cosas que le interesan. Pero precisamente por esto se distrae facilmente del trabajo y le es difícil contener sus deseos, que lo inclinan a buscar nuevas impresiones. Tiene ganas de actuar e intervir ampliamente em uma vida que aún no conoce mucho.

¹⁴¹ **Trecho original:** La utilización de cuadros, dibujos, modelos, la realización de experimentos, presentar ejemplos de hechos concretos e ilustraciones de la vida corriente, todo esto permite actuar sobre las emociones

No entanto, para a utilização de material demonstrativo, recomenda-se que a percepção do aluno seja organizada, no sentido de instigá-lo a observar melhor aquilo que exige atenção. Para isto, Gonobolin (1969) afirma que ao propor as tarefas deve:

*Pedir-lhe não somente para prestar atenção no objeto ou no desenho, mas que encontre neles algo que responda a uma determinada pergunta, que faça comparações etc. Tudo isso ativa o pensamento da criança e a ensina a ser atento, a perceber o fundamental, o principal*¹⁴², (Gonobolin, 1969, p. 196).

Em consonância com as ideias do referido autor, enfatizo a importância da qualidade das explicações do professor como sendo uma característica fundamental para o estabelecimento da atenção involuntária, pois a forma como este se coloca frente aos conteúdos a serem explicados, como, por exemplo, uma exposição brilhante, com conteúdo rico, com uma saturação emocional, certamente isso contribuirá para o aluno fixar os conteúdos por sua atenção involuntária. No que se refere a esta postura do professor, o autor complementa que, ainda que em parte seja conhecido um novo conteúdo, deve ser chamada a atenção dos alunos ao relacionar o novo com aquilo que já conhecem e afirmam que “é necessário que a exposição do professor desperte o pensamento”, provocando-os a rever as questões que surgem e procurar saber o que vem após. Neste sentido, coerentemente o autor enfatiza que: “Por regra geral, os alunos estão atentos quando a explicação é concreta e viva e lhes são compreensíveis as significações do que se estuda” (Gonobolin, 1969, p. 196-197).

Nesta direção, posiciono-me em completa consonância com a defesa do autor em que deixa clara a sua posição: “A atenção se fixa melhor quando se exige do aluno um trabalho mental a seu alcance, porém que lhe obriga, contudo, a certo esforço de sua parte (Gonobolin, 1969, p. 197), pois, segundo esses pressupostos, a atividade que a criança desenvolve tem grande significação para atrair e fixar a atenção, portanto os alunos devem ser instigados a trazer perguntas, questionamentos sobre o conteúdo que estão aprendendo.

de los escolares, hacer la enseñanza interesante, excitar la atención involuntaria. Es por ello por lo que este método es indispensable en los primeros cursos de la escuela.

¹⁴² **Trecho original:** [...] pedirle no sólo que mire el objeto o el dibujo, sino que encuentre en él algo que conteste a una pregunta determinada, que haga comparaciones, etc. Todo esto activa el pensamiento del escolar y le enseña a ser atento, a percibir lo fundamental, lo principal. (Grifos do autor).

No que se refere às exigências que o professor faz na direção de obter a atenção voluntária, entende-se, que segundo o autor, deve estar sempre vinculada às aulas interessantes, mas, por outro lado, deve estar claro que nem sempre o ensino pode ser divertido e interessante o tempo todo, ou seja, algumas atividades podem ser chatas e o professor deve ensinar para a criança que não se deve fazer somente aquilo que agrada e que as atividades que não são tão divertidas também precisam ser realizadas, portanto “não se pode cumprir a obrigação unicamente quando esta é agradável” (Gonobolin, 1969, p. 198).

Outro aspecto importante a ser levado em conta são as relações mútuas existentes entre os dois tipos de atenção, pois se as aulas se focam apenas na atenção involuntária os resultados podem ter uma direção falsa, pois não se desenvolverá nas crianças a capacidade de superar as dificuldades, mas, se as aulas estiverem com o foco apenas na atenção voluntária, é provável que percam o seu atrativo e se crie uma atitude negativa para o estudo. Neste sentido, o autor é categórico em afirmar que os professores devem desenvolver nas crianças os dois tipos de atenção, preparando aulas interessantes de forma que ajudem as crianças a superar as dificuldades.

Em consonância com essas ideias, considero de suma importância alguns aspectos citados pelo referido autor e recomendo-os, entendendo que são aspectos fundamentais para o desenvolvimento adequado da atenção nos alunos, sendo: a boa organização da aula ajuda a desenvolver e fixar a atenção; os conteúdos por si mesmos podem não ser interessantes, mas a forma como são desenvolvidos podem ajudar os alunos a estarem atentos na aula; os alunos devem ter parte ativa na aula, participar da correção da tarefa de casa, pois assim podem perguntar, contestar, comparar suas respostas com as respostas dos colegas e a resposta dada pela professora provocando que fique atento na aula; para que a atenção seja focada, a aula não deve ser monótona, pois o cansaço é o maior inimigo da atenção; atividades muito prolongadas também têm efeito pernicioso sobre a criança; a variedade das atividades é um aspecto que contribui para manter a atenção dos alunos; o ritmo do trabalho na aula deve ser suficientemente denso, sendo necessário observar para que os alunos não realizem as atividades de forma apressada, que conduz à falta de atenção e a erros.

Outro aspecto mencionado pelos autores são as diferenças individuais dos alunos: “as crianças passivas devem ser estimuladas; as crianças muito dinâmicas têm que estar o tempo todo à vista do professor e ocupá-los com tarefas suficientemente variadas; às crianças capazes e ativas devem ser dadas tarefas complementares no âmbito de suas forças” (Smirnov

et al, 1969, p. 199); a organização do trabalho individual também contribui para o desenvolvimento da atenção, assim a criança deve ser acostumada desde o primeiro dia de aula a organizar o seu trabalho, incluindo a forma como realiza as tarefas de casa, pois: “é absolutamente indispensável ensinar as crianças como devem preparar as lições de casa” (Gonobolin, 1969, p. 199); com relação ao estado geral de saúde da criança o professor deve ficar atento, pois o fortalecimento geral do seu organismo tem forte influência sobre o desenvolvimento das atividades na escola:

O cansaço físico ou mental, a insuficiência de sono, a alimentação irregular, a atmosfera carregada nas aulas, influem perniciosamente sobre a atenção. Por isso, o professor deve ter uma relação constante com a família e, através dela, influir para que as crianças observem um regime de vida determinado, para que cumpram as regras de higiene, alternem razoavelmente o descanso e as ocupações e durmam o tempo necessário segundo a sua idade¹⁴³ (Gonobolin, 1969, p. 199-200).

Os exercícios físicos são mencionados como excelentes para fortalecer o estado geral de saúde e ajudam no desenvolvimento da capacidade de concentrar a atenção. Neste sentido, o autor enfatiza sobre a importância do trabalho a ser desenvolvido pelo professor, pois:

Quando o professor observa essas condições, de maneira constante e conseqüente, podem conseguir que os alunos trabalhem sem distrair-se, por conseqüência que adquiriram o costume de ser atentos. É fácil fixar a atenção quando existem condições externas determinadas e habituais para a criança. Ao mesmo tempo se forma a capacidade de fixar a atenção naquilo que é necessário, ou seja, se desenvolve a atenção como uma das características principais da personalidade¹⁴⁴ (Gonobolin, 1969, p. 200).

Coaduno com a defesa de que atenção pode ser desenvolvida enquanto característica pessoal e enfatizo que é preciso disseminar esse conhecimento entre os professores, pois, corriqueiramente, as situações ocorrem em sala de aula, sendo muito comum os professores expressarem dúvidas de como proceder diante das dificuldades de atenção da criança, pois a ideia que têm ainda se pauta no defeito, na falha, no problema que a criança carrega.

¹⁴³ **Trecho original:** El cansancio físico o mental, la insuficiencia de sueño, la alimentación irregular, la atmosfera cargada en las aulas, influyen perniciosamente sobre la atención. Por esto, el maestro debe tener una relación constante con la familia y, através de Ella, influye para que los niños observen um régimen de vida determinado, para que cumplan las reglas higiénicas, alternen razonadamente el descanso y las ocupaciones, y duerman el tiempo necesario según su edad.

¹⁴⁴ **Trecho original:** cuando el maestro observa estas condiciones, de manera constante y consecuente, puede conseguir que los alumnos trabajen sin distraerse, a consecuencia de lo cual adquirirán la costumbre de ser atentos. Es fácil fijar la atención cuando existen condiciones externas determinadas y habituales para el escolar. Al mismo tiempo se forma la capacidad de fijar la atención en aquello que es necesario, o sea se desarrolla la atención como uno de los caracteres principales de la personalidad.

Assim sendo, considero que todas essas recomendações são de extrema importância para a orientação de professores e psicólogos quanto ao bom desenvolvimento das aulas. As dificuldades encontradas no dia-a-dia da sala de aula, no sentido de desenvolver a atenção das crianças e evitar laudos e diagnósticos que conduzem à falha do indivíduo, levam-nos a concordar que todas essas afirmações estão condizentes com a análise que propomos de todo o contexto histórico-social da queixa escolar. Sendo assim, o foco não é mais a criança, o indivíduo separado, mas todo o processo que se desenvolve ao seu redor, incluindo toda a dinâmica de trabalho em sala de aula na construção do seu processo de escolarização.

2.9.2 Sobre as patologias e distúrbios da atenção

Ao compreender a complexidade desse desenvolvimento, Luria (1991b) complementa sua explanação ao mencionar aspectos que envolvem a patologia da atenção, considerados pelo autor, de sintomas patológicos do cérebro. Esses distúrbios podem ser estudados e têm a possibilidade de acrescentar importantes aspectos para o diagnóstico das afecções cerebrais. Para Luria (1991b), os graves distúrbios da atenção involuntária podem ocorrer nas áreas profundas do cérebro¹⁴⁵, causadas por afecções maciças provocando a redução geral da atividade, assim como perturbações dos mecanismos do reflexo orientado.

Segundo Luria (1991b), para a clínica, os distúrbios da atenção arbitrária tem importância especial, pois se manifestam no fato de que a pessoa se abstrai facilmente com qualquer estímulo secundário e não é possível orientar e organizar sua atenção, pois nas afecções cerebrais com a extinção dos reflexos orientados, tarefas dadas por instruções verbais não provocam nenhum reforço da reação orientada. Segundo o autor, doentes com afecção dos lobos do cérebro podem manter seu reflexo orientado dos sinais exteriores atentando-se para ruídos no quarto do hospital, abertura de portas, no entanto é impossível concentrar-se no cumprimento de uma tarefa, pois a apresentação de uma instrução verbal não provoca nenhuma mudança nos sintomas eletrofisiológicos e vegetativos do reflexo orientado. O indício essencial da afecção dos lobos frontais do cérebro está, segundo Luria (1991b), na perda da seletividade no cumprimento de qualquer operação intelectual.

¹⁴⁵ As áreas profundas do cérebro são caracterizadas pelo autor como sendo o tronco superior das paredes do terceiro ventrículo do sistema límbico (Luria, 1991, p. 35).

A diferença entre a instabilidade da atenção arbitrária e as formas profundas de sua perturbação, que surgem nas afecções dos lobos frontais do cérebro, consiste em que, nestes casos, a mobilização da atenção pela intensificação dos motivos, o recurso a meios auxiliares de apoio e a consolidação da instrução verbal levam à compensação das deficiências da atenção, ao passo que na afecção dos lobos frontais, que destrói o mecanismo fundamental de regulação da atenção arbitrária, esse caminho pode não surtir efeito necessário (Luria, 1991b, p. 38).

Nesse sentido, o referido autor explica que a instabilidade da atenção não se dá apenas nos casos de estados patológicos, mas também em estados do sistema nervoso, como, por exemplo, estafas, neuroses, ou por características peculiares de cada pessoa. Portanto nem todos os sistemas do prosencéfalo desempenham os papéis de forma igual na organização cerebral da atenção, sendo necessário examinar essa organização da atenção em dois aspectos: no que se refere às estruturas cerebrais individuais e às formas individuais de atenção.

Ao examinar as principais unidades funcionais do cérebro¹⁴⁶, Luria (1981) menciona o papel das estruturas da parte superior do tronco cerebral e a formação reticular na manutenção do tono cortical de vigília e na manifestação de alerta geral, apresentando as pesquisas desenvolvidas que revelaram os mecanismos essenciais na determinação do sono para a vigília, assim como a formação reticular ativadora ascendente como um dos sistemas mais importantes para a garantia das formas mais generalizadas e elementares da atenção. Segundo o referido autor, as lesões da parte superior do tronco cerebral e das paredes do terceiro ventrículo induzem ao sono, tornando o tono cortical reduzido, com seu estado de consciência de vigília e seletiva, profundamente comprometida. “Contudo, os mecanismos do tronco cerebral superior e da formação reticular ativadora ascendente são responsáveis por apenas uma condição, a mais elementar, de atenção – o estado generalizado de vigília” (Luria, 1981, p. 237).

No que se refere à organização da atenção, Luria (1981) afirma que é realizada diante do reconhecimento seletivo de um determinado estímulo e a inibição de estímulos irrelevantes, por estruturas cerebrais localizadas em um nível superior: *no córtex límbico* e na *região frontal*. Segundo o referido autor, a região límbica também pode ser denominada de córtex antigo, hipocampo ou amígdala e, juntamente a estas, os sistemas de conexão do núcleo caudado atraíram a atenção de grande parte de investigadores na descoberta quanto ao papel que desempenham essas estruturas na organização cerebral. Pesquisas assinaladas pelo referido autor, mostram que, em nível de unidade isolada, os neurônios que não respondem a

¹⁴⁶ Abordaremos mais profundamente o assunto no item 2.10.1

estímulos específicos, mas que comparam estímulos novos com antigos e permitem resposta desses estímulos novos, ocupam lugar de destaque nessas estruturas particulares. Por esse motivo, o hipocampo e posteriormente o núcleo caudado começaram a ser considerados estruturas essenciais para a seleção de respostas, eliminando respostas a estímulos irrelevantes. Neste sentido, Luria (1981) reforça a ideia de que lesões nessa estrutura causam o colapso na seletividade, ou seja, um distúrbio da atenção seletiva é muito importante para se considerar como apenas um defeito de memória. Nesta condição, pacientes com tumores de profundidade nessa região cerebral não exibem perturbações de gnosia ou de praxia, de fala ou de processos lógicos, no entanto a instabilidade seletiva de suas respostas e o cansaço para as respostas seletivas a diferentes estímulos se instala com muita facilidade.

Luria (1981) ressalta que em casos leves dessas lesões, existe a possibilidade de aumento da distração, terminação mais rápida de atividades dirigidas a metas, erupção fácil de associações irrelevantes e distúrbios de memória bem definidos; nos casos mais graves a síndrome se torna mais severa e passa a se manifestar como um estado sonolento, oniróide, “em que o paciente perde a capacidade de distinguir entre o presente e o passado, fica confuso e começa a confabular” (Luria, 1981, p. 238). Semelhantemente nos dois casos, a estrutura da consciência dessa pessoa com lesão se torna completamente confusa em vez de organizada, diretiva e seletiva, como, por exemplo, dizer que não está no hospital, mas em casa ou no serviço, ou nos dois lugares ao mesmo tempo; dizer que está num lugar de passagem; pode também afirmar que o médico é um conhecido do local onde trabalha. Segundo Luria (1981), outros sinais de grande perturbação da consciência podem surgir se o processo patológico envolver as zonas anteriores da região límbica. Nesses casos clínicos, os resultados foram explicados por “testes eletrofisiológicos em pacientes portadores de lesões diencefálicas maciças ou de tumores nas paredes do terceiro ventrículo e zonas adjacentes da região límbica” (Luria, 1981, p. 238).

Com relação aos *lobos frontais*, Luria (1981) considera que seu papel é completamente diferente na organização da atenção. Embora o referido autor já houvesse mencionado anteriormente que esses lobos estão ligados diretamente na preservação dos traços de memória, manifestando-se pelas respostas retardadas em animais cujo córtex frontal foi retirado, recebeu outras informações com pesquisas ulteriores, as quais demonstram que o animal, cujo córtex frontal foi extirpado, não retarda suas respostas somente porque não consegue reter os traços anteriores, mas também porque se distrai por estímulos irrelevantes, sendo incapaz de inibir essas respostas inadequadas. Assim, como mostraram os

pesquisadores, (Malmo, Pribram, Weiskrantz), os estímulos irrelevantes foram retirados, ou seja, deixavam o animal no escuro, ou administravam tranquilizantes antes do experimento, levando ao restabelecimento de respostas retardadas normais.

Segundo Luria (1981), as pesquisas clínicas com pacientes de lesões no lobo frontal indicam informações sobre os distúrbios do comportamento seletivo e, sobretudo, as formas superiores de atenção, pois, nesses casos, as tentativas de induzir a atenção voluntária estável por instruções faladas são completamente ineficazes. Segundo o autor, o paciente nessas condições fica acometido da incapacidade de concentração em uma instrução, assim como, em inibir as respostas a estímulos irrelevantes. Diferentemente acontece com pacientes de lesões locais nas zonas posteriores do cérebro, nos quais a mobilização da atenção por meio de uma instrução falada tem o efeito de aumentar a atividade e, segundo Luria (1981, p. 242), “restaura de pronto os sintomas extintos do reflexo de orientação e estabiliza a atenção, enquanto que em pacientes com lesões frontais isso não acontece, e uma *instrução que deveria aumentar a atividade do paciente na realidade não produz mudanças consistentes*¹⁴⁷”.

Neste sentido, o autor é contundente em afirmar: “estes resultados sugerem que os lobos frontais desempenham um papel importante no aumento do nível de vigilância de um indivíduo quando ele estiver realizando uma tarefa, e que, assim, eles participam decisivamente nas formas superiores de atenção” (Luria, 1981, p. 243).

2.10 Função Psicológica Superior: Memória

Considerando o caráter histórico-social da humanidade, seria impossível registrar e armazenar traços e lembranças, o que foi sentido, percebido e atentado se não existisse uma propriedade psíquica com a capacidade para tal função. Segundo Luria (1991b), o estudo das leis da memória humana ocupa espaço especial na ciência psicológica, pois cada movimento, deslocamento e impressão deixam certos vestígios que se mantêm por longo tempo e em, algumas condições, reaparecem se tornando objeto da consciência. Neste sentido, o autor define memória como:

¹⁴⁷ Grifos do autor.

[...] o registro, a conservação e a reprodução dos vestígios da experiência anterior, registro esse que dá ao homem a possibilidade de acumular informação e operar com os vestígios da experiência anterior após o desaparecimento dos fenômenos que provocam tais vestígios (Luria, 1991b, p. 39).

Sokolov (1969, p. 201) define a memória como: “A memória é o reflexo do que existiu no passado. Este reflexo está baseado na formação de conexões temporais suficientemente firmes (fixação na memória) e em sua atualização ou funcionamento no futuro (reprodução e recordação)”. A memória tem uma significação extraordinária para a vida e para a atividade humana, pois é por meio da fixação da memória que se acumula experiência. Assim, as recordações e o reconhecimento podem ser utilizados mais tarde, portanto a pessoa se recorda ou reconhece apenas aquilo que já passou por sua experiência ou que já aconteceu antes.

Sem conservar a experiência passada, o sujeito não reconheceria os objetos que o rodeiam, não poderia representá-los nem pensar sobre eles quando não estão presentes, portanto, não poderia orientar-se no meio em o rodeia. Sem fixar a experiência na memória não é possível nenhum ensinamento, nenhum desenvolvimento intelectual e nem prático¹⁴⁸ (Sokolov, 1969, p. 202)

O autor supracitado menciona que os objetos e os fenômenos que se fixam na memória estabelecem relações objetivas que influem para que se criem conexões temporais no córtex cerebral, servindo como explicação da base biológica dos processos de memória indicados por Pavlov, o qual denominou de associação. Para o autor, as associações podem se estabelecer de quatro formas: as associações por contiguidade se dão simultaneamente em tempo e espaço, pois assim as coisas são percebidas ou apenas com pequeno intervalo, manifestando-se quando a pessoa se lembra de nomes, números, datas, relaciona a pessoa a um acontecimento passado. As associações por semelhança acontecem quando os objetos, fenômenos ou pensamentos se atualizam e trazem lembrança de algo parecido, ou seja, é o resultado da generalização de uma conexão condicionada por estímulos que são semelhantes. Segundo os autores, a terceira forma de associação é denominada de associação por contraste, que se caracteriza por fenômenos muito diferentes, como, por exemplo, o ruído e o silêncio, o claro e o escuro, o alto e o baixo. A última associação mencionada são as relações entre causa

¹⁴⁸ **Trecho original:** Sin conservar la experiencia pasada, el sujeto no reconocería los objetos que le rodean, no podría representárselos ni pensar sobre ellos cuando no están presentes; por tanto, no podría orientarse en el medio que le rodea. Sin fijar la experiencia en la memoria no es posible ninguna enseñanza, ningún desarrollo intelectual ni práctico.

e efeito, considerada a mais complicada entre elas, pois é nesta associação que se originam os pensamentos através da abstração, consideradas relações reflexas condicionadas.

Segundo Sokolov (1969), a linguagem tem uma grande importância na fixação da memória, pois as relações que se formam para denominar a memória não se dão apenas entre os objetos e as imagens, mas também entre as palavras correspondentes o que traz as associações mais variadas e facilita a fixação.

As palavras permitem fixar os objetos na memória de uma maneira generalizada, já que cada palavra tem uma significação mais ou menos geral. As palavras permitem fixar na memória e recordar a experiência social, a experiência de outras pessoas, que sempre nos chega em forma de palavras. A palavra é indispensável para transformar os processos de memória, de impressões e recordações diretas, em uma atividade seletiva, com o fim determinado, complicada e submetida a algumas tarefas concretas e incluindo distintas operações mentais (comparação, classificação, generalização). Esta é a característica típica da memória humana¹⁴⁹ (Sokolov, 1969, p. 204).

Todos os fenômenos psíquicos, assim como a memória estão relacionados inseparavelmente com todas as particularidades da personalidade que se formam a partir das condições de vida e trabalho. Neste sentido, concordo com o autor em afirmar que:

O que se fixa na memória e o que se recorda, a rapidez com que se fixa, a segurança com que se guarda e a facilidade com que se recorda e reconhece, depende em grande parte dos interesses e necessidades do sujeito, de seus costumes e tendências, do que ele considera importante e valioso, da atitude que tem para com os objetos e fenômenos da realidade, de todas as particularidades da personalidade. Tudo isto determina de uma maneira essencial o conteúdo e o caráter do que se fixa na memória e o que se recorda¹⁵⁰ (Sokolov, 1969, p. 204).

Diante disso, Luria (1991b) considera que pertençam à área da memória o campo das emoções, das percepções, o reforço dos processos motores, a experiência intelectual, o reforço dos conhecimentos, as habilidades e a capacidade de aproveitá-los. Assim, segundo o autor,

¹⁴⁹ **Trecho original:** Las palabras permiten fijar los objetos en la memoria de una manera generalizada, ya que cada palabra tiene una significación más o menos general. Las palabras permiten fijar en la memoria y recordar la experiencia social, la experiencia de otras personas, que siempre nos llega en forma de palabras. La palabra es indispensable para transformar los procesos de memoria, de impresiones y recuerdos directos, en una actividad selectiva, con el fin determinado, complicada y sometida a unas tareas concretas e incluyendo distintas operaciones mentales (comparación, clasificación, generalización). Este es el rasgo típico de la memoria humana.

¹⁵⁰ **Trecho original:** Lo que se fija en la memoria y lo que se recuerda, la rapidez con que se fija, la seguridad con que se guarda en ella y la facilidad con que se recuerda e reconoce, dependen en gran parte de los intereses y necesidades del sujeto, de sus costumbres y tendencias, de lo que él considera importante y valioso, de la actitud que tiene hacia los objetos y fenómenos de la realidad, de todas las particularidades de la personalidad. Todo esto determina de una manera esencial el contenido y el carácter de lo que se fija en la memoria y de lo que se recuerda.

impõem-se à Psicologia o estudo dos mais variados problemas complexos ligados aos processos da memória, sendo uma das primeiras partes a se aplicar o método experimental que consistia em tentativas de medir os processos estudados e descrever as leis a que se subordinava. Mais tarde, em 1880, o psicólogo alemão H. Ebbinghaus propôs o método que consistia em decorar sílabas sem sentido, sem gerar associações, pois supunha que era possível estudar as leis da memória pura, encontrando o fundamento da memorização de um material, as leis básicas, a atividade de conservação e o processo de extinção. Segundo Luria (1991b), o psiquiatra alemão Kraepelin acompanhou os estudos de H. Ebbinghaus e estudou o processo de memorização de doentes com alterações psíquicas. H. E Müller, psicólogo alemão, também deixou seus estudos com relação às leis básicas de reforço de reprodução dos vestígios da memória do homem.

Luria (1991b) menciona que, nas primeiras etapas, os estudos sobre a memória se limitavam ao processo de memorização premeditada e reprodução desta, uma ampla análise de mecanismos naturais e registros que se manifestavam de forma semelhante no homem e no animal. No entanto, as pesquisas foram se aprimorando sobre o comportamento animal, ampliando a área de estudos da memória. No início do século XX, o objeto de estudo do psicólogo americano E. L. Thorndike foi o processo de formação das habilidades no animal, em que aplicou experimentos para verificar se o animal aprendia a sair do labirinto e como reforçava as habilidades obtidas. No entanto, para Luria (1991b), foi com Pavlov que os estudos adquiriram uma forma científica ao propor o estudo dos reflexos condicionados, examinando os mecanismos fisiológicos de formação e reforço de novas ligações.

A doutrina da atividade nervosa superior e suas leis básicas tornaram-se posteriormente a fonte básica de nossos conhecimentos acerca dos mecanismos fisiológicos da memória, enquanto a elaboração e a conservação das habilidades e do processo de aprendizagem nos animais constituíam o conteúdo básico da ciência americana do comportamento, que englobava os célebres pesquisadores J. Watson, B.F. Skinner, D. Hebb e outros (Luria, 1991b, p. 42).

Após este estudo clássico das leis básicas da memória e o processo de formação das habilidades dos animais, os estudos se limitaram aos processos mais elementares, e segundo Luria (1991b), alguns filósofos, que se contrapunham a essas formas naturais de memória, é que alavancaram em estudos diferenciados levando em conta as formas arbitrárias e conscientes superiores podendo aplicar procedimentos de atividades mnemônicas e voltar-se aos lapsos do passado. No entanto, para Luria (1991b), essas indicações dos filósofos idealistas ainda indicavam apenas o papel da memorização pelas associações e diferenciavam

as leis da memorização das ideias e as leis elementares da memorização. Assim, concordamos com o autor na afirmação contundente de que “praticamente não se colocava o problema da origem e muito menos do desenvolvimento das formas superiores de memória no homem” (Luria, 1991b, p. 42).

Segundo o autor, foi Vigotsky que pela primeira vez tornou objeto de estudo o problema do desenvolvimento das formas superiores de memória e, juntamente com seus alunos Leontiev e L. V. Zamkov, “mostrou que as formas superiores de memória constituem uma forma complexa de atividade psíquica social por origem e mediata por estrutura e estudou as etapas fundamentais de desenvolvimento da memorização mediata mais complexa” (Luria, 1991b, p. 42).

Luria (1991b) menciona que pesquisas foram desenvolvidas por A. A. Smirnov e P. I. Zintchenko na tentativa de descobrir leis novas e essenciais da memória, num estudo minucioso do processo de recordação involuntária, enfocando a dependência entre a memorização e a tarefa colocada e que, segundo Luria (1981), descreveu todos os procedimentos fundamentais para a direção da atenção e a seleção do que lembrar. O autor sinaliza que outras pesquisas direcionaram a busca dos processos fisiológicos ainda desconhecidos para o registro e o próprio fenômeno da memória; menciona que Simon e Hering indicaram a memória como sendo “a propriedade geral da matéria” (p. 43), mas que deixaram de investigar a essência e os mecanismos fisiológicos para a base desta compreensão. Luria (1991b) ainda cita que outros estudos mostraram a importância das profundas mudanças bioquímicas para os processos de registro, conservação e reprodução, algumas pesquisas direcionaram sua busca para discriminar as áreas do cérebro indispensáveis para a conservação dos vestígios e os mecanismos neurológicos de base para a memorização e o esquecimento.

As pesquisas do psicólogo soviético Zintchenko, sobre o processo minucioso da recordação involuntária, são mencionadas por Luria (1981, p. 251) como um processo complexo e ativo, além e considerar que essa “atividade mnêmica é determinada por *motivos* especiais e pela *tarefa* de recordar o material apropriado”. Para o referido autor, a pessoa utiliza estratégias, métodos ou códigos que aumentam o volume do conteúdo a ser lembrado, aumentam o tempo em que pode ser retido e abolem a ação de agentes que possam interferir e que têm influência no esquecimento. Neste sentido, Luria (1981) afirma que:

Naturalmente o processo de recordação estritamente dirigida, seletiva, requer um *tono cortical ótimo*¹⁵¹ ou um estado de vigília total, sem o que seriam impossíveis quaisquer processos mentais seletivos. Naturalmente, também, o processo de recordação ativa requer que o indivíduo tenha uma *intenção* estável, e se não houver intenção, ou se ela for instável, a recordação será impossível. Além disso, o complexo processo de recepção e codificação das informações que chegam, já descrito como consistindo em uma série de estágios sucessivos, exige a completa integridade das zonas corticais dos analisadores correspondentes, que deverão ser capazes de dividir as informações que chegam em pistas elementares, modalmente específicas (visuais, auditivas ou táteis), selecionar as pistas relevantes, e, por fim, reuni-las sem empecilhos em estruturas integrais, dinâmicas (Luria, 1981, p. 251).

Diante das pesquisas desenvolvidas, Luria (1991b) considera que a memória tornou-se uma das partes mais ricas da Psicologia e, apesar de muitas questões continuarem sem solução, dispõe de muito material para o estudo dos processos da memória. No que se refere à conservação dos vestígios do sistema nervoso, o autor afirma que o cérebro humano é capaz de captar estímulos apresentados, uma ou várias vezes, avaliar a frequência e conservar na memória, com precisão, os padrões de estímulos que foram apresentados pelo menos uma vez. Desta forma, o sistema nervoso humano é capaz de preservar por muito tempo os vestígios percebidos, assim como, distinguir entre os tantos que lhe chegam.

Nos casos que ocorre lesão das zonas profundas do cérebro, Luria (1981) reafirma que causam distúrbios primários de memória, no entanto estão desvinculados da atividade analítica e sintética do indivíduo. Nesse caso, em consequência dessas lesões, ocorre que:

As zonas profundas do cérebro, limítrofes com a formação reticular da porção superior do tronco cerebral e que incluem as estruturas límbicas, estão envolvidas diretamente não apenas com a manutenção do *tono cortical ótimo*, como também com a criação das condições necessárias à retenção dos traços da experiência direta (Luria, 1981, p. 254).

Segundo os relatos do referido autor, pesquisas foram desenvolvidas para descobrir as principais manifestações dos mecanismos fisiológicos desses distúrbios, mas os resultados não foram os esperados, pois, mesmo pacientes com distúrbios maciços de memória foram capazes de reproduzir séries de cinco ou seis palavras ditadas, não diferindo significativamente de pessoas normais. Investigações ulteriores mostraram, segundo o autor, que séries curtas de elementos podiam ser retidas por um a dois minutos, sem a interferência de outro estímulo ou outra atividade durante esse tempo. Neste sentido, os defeitos observados não poderiam ser devido a uma fraqueza de traços comuns e que, nesse caso, para

¹⁵¹ Grifos do autor.

Luria (1981), não teria como o pesquisador ter a certeza de que fatores interferentes não tinham agido no curso desses intervalos.

Assim, segundo Luria (1981), para testar a hipótese patológica do cérebro em geral, uma série de experimentos foi realizada, como, por exemplo, foi apresentada uma série de palavras, frases, figuras ou ações para verificar os traços que o indivíduo apresentava sem a interferência de outro estímulo ou outra atividade durante um tempo; na sequência, a mesma série era apresentada, mas com uma atividade interferente, uma contagem, por exemplo, e o indivíduo deveria reproduzir a série previamente memorizada. Num segundo experimento, pedia-se ao indivíduo que memorizasse uma série de duas ou três palavras, frases ou figuras e a seguir uma segunda série diferente, para então mencionar qual das séries havia memorizado primeiro. Os resultados mostraram que nos indivíduos normais a inclusão de um estímulo diverso entre as séries não teve efeitos significativos para a recordação da primeira série, no entanto, segundo Luria (1981), nos pacientes com lesões das zonas profundas do cérebro, após a distração por uma atividade interferente,

[...] eram absolutamente incapazes de se lembrarem da série previamente retida, ou então se lembravam apenas de fragmentos residuais isolados dela. Se, após ter o paciente memorizado um grupo de duas ou três palavras, que lhe pedisse para memorizar um segundo grupo, semelhante ao primeiro, ele não podia lembrar-se do primeiro, e seus traços pareciam estar completamente obliterados (Luria, 1981, p. 256).

Os resultados apresentam indicativos de suscetibilidade aumentada e inibição por atividades interferentes, sendo esta não somente em recordação de palavras, mas em qualquer outra atividade, sendo “a suscetibilidade patologicamente aumentada dos traços a inibição de um caráter geral, não-específico do ponto de vista modal” (Luria, 1981, p. 257), ou seja, a inibição e a perda da seletividade foram exibidas independentemente da modalidade, como, por exemplo, após memorizar a frase: “macieiras cresciam no pomar atrás da cerca alta” e depois, “o caçador matou o lobo na orla da floresta”, o paciente com lesão cerebral profunda não conseguia lembrar-se da primeira frase de forma alguma, ou misturava com os elementos da segunda.

Ao aprofundar a questão, Luria (1981) confirma o aumento desta suscetibilidade, verificando que até uma ação mais simples poderia ser esquecida depois do paciente ter realizado uma segunda ação semelhante à primeira, como desenhar duas figuras, além de esquecer qual figura desenhou primeiro, ainda se recusava em aceitar a sugestão que lhe era apresentada. Nos casos mais graves de distúrbios de memória lógica, lesões agudas e complicadas por lesões dos lobos frontais, tornam o paciente “incapaz de controlar a sua

memória dos dados que deveria reter, e a sua memória de uma série de palavras, frases ou parágrafos fica aberta a uma série de fatores estranhos ao contexto” (estereótipos, impressões imediatas, associações externas) (Luria, 1981, p. 260).

Diante disso, entendemos ser necessário explicitar de forma mais detalhada as características e elementos que o referido autor apresenta como “unidades funcionais do cérebro”.

2.10.1 As Três Unidades Funcionais do Cérebro

Na busca de explicações sobre os processos mentais humanos, Luria (1981) investigou e fundamentou o estudo neuropsicológico das lesões cerebrais locais, sendo encarado como a fonte principal dos conceitos modernos sobre a organização funcional do cérebro como órgão da atividade mental.

Desde a Idade Média, filósofos e naturalistas desenvolveram seus estudos na busca da localização das faculdades mentais. No entanto, outras tentativas buscavam distinguir as zonas funcionais do córtex cerebral através das observações do comportamento humano após lesões cerebrais locais. Segundo Luria (1981), a data do nascimento da investigação científica dos distúrbios dos processos mentais pode ser acertadamente tomada como 1861, quando o anatomista francês Paul Broca descreveu o cérebro de um paciente, internado por muitos anos, com um distúrbio da fala motora (expressiva), mostrando que o terço posterior do giro frontal inferior do cérebro estava destruído. Diante disso, mais tarde Broca afirmou que “a fala motora está associada a uma região localizada do cérebro, a saber, o terço posterior do giro frontal inferior esquerdo” (Luria, 1981, p. 6), postulando essa localização como o “*centro para as imagens motoras das palavras*¹⁵²”, ocasionando a perda da fala expressiva na ocorrência de uma lesão.

Segundo o referido autor, em 1873, as descobertas de Broca foram acrescidas das pesquisas do psiquiatra alemão Carl Wernicke, o qual descreveu lesões, no giro temporal superior esquerdo, identificando “a perda da capacidade de *compreender*¹⁵³ a fala audível, enquanto que a fala expressiva (motora) permanecia relativamente não afetada” (Luria, 1981,

¹⁵² Grifos do autor.

¹⁵³ Grifos do autor.

p. 8). Diante dessas descobertas, Wernicke opinou que essa região do cérebro seria “o centro para as imagens sensoriais das palavras”.

A ciência neurológica suscitou com muito entusiasmo as defesas de que formas complexas da atividade mental poderiam se encaradas em áreas cerebrais locais individuais no córtex. No entanto, nesse percurso, essas ideias encontraram oposição inclusive pelo famoso neurologista inglês Hughlings Jackson, “que aventou a hipótese de que a organização cerebral dos processos mentais complexos deve ser abordada do ponto de vista do *nível da construção* de tais processos, em vez de o ser do ponto de vista de sua *localização*”¹⁵⁴ em áreas particulares do cérebro” (Luria, 1981, p. 10). Segundo Luria (1981), as ideias de Jackson foram muito complexas para o seu tempo e somente depois de 50 anos começaram a ser disseminadas entre os neurologistas, que, acertadamente, chamaram a atenção para o caráter de complexidade da atividade mental humana. Diante disso, os neurologistas da época postularam que “os fenômenos complexos de “semântica” ou “comportamento categórico” são o resultado da atividade de todo o cérebro, em vez de serem o produto do funcionamento de áreas locais do córtex cerebral” (Luria, 1981, p. 11).

Luria (1981) explica que diante de tantas dúvidas quanto à validade mecanicista da localização surgiram defesas de uma natureza espiritual dos processos mentais, as quais também provocaram outras ideias absoletas e infundadas, gerando uma crise e a busca de novos caminhos para as descobertas dos mecanismos cerebrais. Segundo o autor, esses novos caminhos deveriam manter os mesmos princípios científicos, “comprovadamente úteis no estudo das formas elementares de processos fisiológicos, mas que fossem adequados ao exame da atividade consciente humana, com sua origem social-histórica e sua estrutura complexa, hierárquica” (Luria, 1981, p. 12).

Segundo Luria (1981), ao explicar o problema da localização, os investigadores deram à função o significado de “função de um tecido particular”, considerado pelo autor como inadequado, visto que quando se fala sobre a “função de digestão”, ou “função de respiração” todo o conjunto desse processo deve ser levado em conta, não apenas como uma simples função, “mas como um sistema funcional completo, que incorpora muitos componentes pertencentes a diferentes níveis dos aparelhos secretor, motor e nervoso” (Luria, 1981, p. 13). Nas palavras do referido autor, distingue-se um sistema funcional não apenas

¹⁵⁴ Grifos do autor.

pela complexidade de sua estrutura, mas também pela constituição da mobilidade de suas partes constituintes. Neste sentido, definiu função como um sistema funcional inteiro, pois:

A presença de uma tarefa constante (invariável), desempenhada por mecanismos diversos (variáveis), que levam o processo a um resultado constante (invariável), é um dos aspectos básicos que caracterizam a operação de qualquer “sistema funcional”. O segundo aspecto característico é a composição complexa do “sistema funcional”¹⁵⁵, que sempre inclui uma série de impulsos aferentes (ajustadores) e eferentes (efetuidores) (Luria, 1981, p. 13).

Luria (1981) destaca a natureza intercambiável dos movimentos para a consecução de determinados objetivos, assim como qualquer ato locomotor humano caracteristicamente simples, mas composta por atividade mental mais complexa. Levando em conta essa relação intercambiável, destacamos a defesa primordial do autor ao afirmar que:

Naturalmente nenhum dos processos mentais tais como percepção e memorização, gnosias e praxias, fala e pensamento, escrita, leitura e aritmética, podem ser encaradas como representando uma “faculdade” isolada ou mesmo indivisível, que seria a “função” direta de um grupo celular limitado ou seria “localizada” em uma área particular do cérebro. O fato de terem sido todas elas formadas no curso de um longo desenvolvimento histórico, de serem sociais em sua origem e complexas e hierárquicas em sua estrutura, e de serem todas elas baseadas em um sistema complexo de métodos e meios, como mostrou o trabalho do eminente psicólogo soviético Vygotsky e seus discípulos [...], implica que as formas fundamentais da atividade consciente devem ser consideradas como sistemas funcionais complexos; conseqüentemente, a abordagem básica do problema da sua “localização” no córtex cerebral deve ser radicalmente alterada (Luria, 1981, p. 15).

Neste contexto fica clara a nova visão do autor sobre função mental no córtex humano, comparada às ideias clássicas da localização. Nesta perspectiva, as formas superiores dos processos mentais possuem uma estrutura particularmente complexa e são delineadas durante a ontogênese. Inicialmente consistem em uma série de movimentos que com o passar do tempo adquirem o caráter de ações mentais interiores, baseando-se e sendo mediadas por auxílios externos, como, por exemplo, a linguagem e o sistema de contagem digital, formados no processo da história social. Assim, coadunamos com as ideias do autor ao justificar porque as funções mentais, como sistemas funcionais complexos, não podem ser localizadas em zonas estreitas do córtex ou em agrupamentos isolados, mas:

¹⁵⁵ Grifos do autor.

Devem ser *organizadas em sistemas de zonas funcionando em concerto, desempenhando cada uma dessas zonas o seu papel em um sistema funcional complexo*¹⁵⁶, podendo cada um desses territórios estar localizado em áreas do cérebro completamente diferentes e frequentemente bastante distantes uma da outra (Luria, 1981, p. 16).

Entende-se, assim como o autor, que nesta perspectiva o conceito de localização de processos mentais no cérebro se caracteriza essencialmente por “sistêmico”, sendo dois fatos imprescindíveis para a distinção do funcionamento do cérebro humano das formas elementares de operação do cérebro animal, sendo que o primeiro deles consiste em que as formas superiores de atividade consciente são sempre baseadas em mecanismos externos. Nesta direção, esses apoios externos ou artifícios utilizados pelo homem “*são elementos essenciais no estabelecimento de conexões funcionais entre partes individuais do cérebro, e que por meio de sua ajuda áreas do cérebro que eram previamente independentes tornam-se os componentes de um sistema funcional único*”¹⁵⁷ (Luria, 1981, p. 16). Podemos elencar alguns exemplos de mecanismos externos utilizados pelo homem, como, por exemplo, um nó dado num lenço para lembrar-se de algo essencial ou uma anotação na mão, ou ainda, a combinação de letras para não esquecer a ideia principal.

Nas palavras do autor, essas foram medidas historicamente geradas para a organização do comportamento humano que determinam novos vínculos na atividade do cérebro e que diferem consistentemente do cérebro animal. Luria (1981) ¹⁵⁸ menciona que Leontiev em 1959 denominou essa atividade cerebral humana de “novos órgãos funcionais” e Vygotski em 1960 denominou esse princípio de construção de sistemas funcionais como “organização extracortical das funções mentais complexas”, reafirmando as defesas de que as atividades humanas conscientes são sempre formadas pela ajuda e apoio dos instrumentos auxiliares externos.

O segundo fato mencionado pelo autor que diferencia o funcionamento cerebral humano é que a localização dos processos mentais nunca é estática ou constante, pois “se desloca importantemente durante o desenvolvimento da criança e em estágios subsequentes de treinamento” (Luria, 1981, p. 16) e isso se dá de uma forma bem natural, pois, segundo o referido autor, o início do desenvolvimento de qualquer atividade consciente tem sua natureza

¹⁵⁶ Grifos do autor.

¹⁵⁷ Grifos do autor.

¹⁵⁸ Destaques do autor em página 16.

expandida, o que requer vários auxílios externos, no entanto, mais tarde essa atividade vai gradualmente se condensando e se convertendo em habilidade motora automática. É possível observar todo esse desenvolvimento no ato de escrever, que inicialmente requer a memorização da forma gráfica e depende de impulsos motores isolados para sua realização, mas no decorrer da prática esta estrutura do processo é alterada, pois já não necessita mais de memorização de cada letra, ou seja, não depende mais da análise do complexo acústico da palavra ou da sua forma visual, desempenhando assim essa atividade de escrever como uma “melodia cinética” única.

Segundo Luria (1981), no curso desse desenvolvimento, não é apenas a estrutura funcional que se altera, mas também a organização cerebral, pois passa a depender de um sistema diferente de zonas que operam em concerto. Nesta direção, e coadunando com as ideias de Vygotski, Luria (1981) enfatiza que o desenvolvimento das funções mentais superiores durante a ontogênese vai mudando a estrutura dos processos mentais, mas também provocando essa mudança em sua inter-relação. Assim, nos estágios subsequentes, a atividade mental vai adquirindo uma estrutura mais complexa, e ao mesmo tempo, “começa a ser desempenhada com a participação estreita de formas de atividade estruturalmente superiores” (Luria, 1981, p. 17).

Diante das defesas sobre a estrutura sistêmica dos processos psicológicos superiores, entendemos como Luria (1981) que a tarefa fundamental não é localizar os processos psicológicos superiores, mas sim:

*Determinar mediante uma análise cuidadosa que zonas do cérebro operando em concerto são responsáveis pela efetuação da atividade mental complexa, qual a contribuição de cada uma dessas zonas ao sistema funcional complexo, e como a relação dessas partes do cérebro que operam em concerto na efetuação da atividade mental complexa se modifica nos vários estágios do seu desenvolvimento*¹⁵⁹ (Luria, 1981, p. 18-19).

Neste sentido, o trabalho do psicólogo inclui a busca de compreender a base do processo mental humano e o estudo minucioso da estrutura do processo psicológico “cuja organização cerebral se busca estabelecer e pela identificação daqueles entre os seus componentes que podem ser classificados até certo ponto entre sistemas definidos do cérebro” (Luria, 1981, p. 19). Assim, já que a atividade cerebral se desenvolve num sistema complexo e opera em concerto umas com as outras, quando acontece uma lesão, o referido autor explica

¹⁵⁹ Grifos do autor.

que ocorre uma desintegração de todo o sistema funcional, provando mais uma vez que o sintoma ou a perda de alguma função particular não significa nada quanto à localização.

Neste contexto, considerando os sistemas funcionais complexos e operando em concerto, Luria (1981) propõe que o cérebro é composto por três principais unidades cerebrais funcionais que são interligadas e cuja participação de cada uma delas é fundamental para qualquer atividade mental, contribuindo para o desempenho desses processos, sendo: a unidade que regula a vigília e os estados afetivos; a unidade que recebe, analisa e armazena informações do mundo externo; a terceira unidade, programa, regula e verifica a atividade mental.

Sendo assim, a primeira unidade, que regula o tono, a vigília e os estados mentais é de suma importância, pois segundo Luria (1981) o estado de vigília é essencial para que os processos mentais humanos sigam seu curso correto, em suas palavras afirma que:

É apenas em condições ótimas de vigília que o homem pode receber e analisar informações, que os necessários sistemas seletivos de conexões podem ser trazidos à mente, sua atividade programada e o curso de seus processos mentais verificado, seus erros corrigidos e sua atividade mantida em um curso apropriado (Luria, 1981, p. 28).

Segundo Luria (1981), durante o sono, a regulação precisa dos processos mentais e se torna muito difícil, praticamente impossível, o que justifica a importância de manter um nível de tono cortical, pois somente desta forma a atividade pode ser realizada de maneira organizada e dirigida a metas. Neste sentido, o autor afirma que as estruturas que mantêm e regulam o tono cortical não estão situadas no próprio córtex, mas sim abaixo dele, no subcórtex e no tronco cerebral, o que torna o cérebro capaz de regular o tono no momento apropriado para o desenvolvimento de uma atividade

Segundo Luria (1981), Magoun e Moruzzi foram eminentes investigadores que mostraram a formação nervosa particular que existe no tronco cerebral que contribui na regulação do estado do córtex, altera seu tono e mantém o estado vigília. O autor explica que essa formação tem a estrutura de uma rede nervosa, composta pelos neurônios conectados uns com os outros por processos curtos, onde a excitação se expande pela rede nervosa, conhecida como formação reticular, de forma gradual e vai “modificando seu nível pouco a pouco e modulando, assim, todo o estado do sistema nervoso” (Luria, 1981, p. 30). Com a descoberta dessa formação reticular, outro princípio foi introduzido: “*a organização vertical de todas as*

*estruturas do cérebro*¹⁶⁰, então a concentração dos cientistas nos mecanismos nervosos concentrados inteiramente no córtex mudou, pois antes consideravam que os sistemas poderiam ser capazes de operar de maneira independente das estruturas inferiores ou mais profundas.

Diante disso, inúmeros experimentos foram realizados, como, por exemplo, a estimulação da formação reticular como ativador geral do córtex para evocar a reação de alerta, aumento da excitabilidade e aumento da sensibilidade, comprovando que “a formação reticular do tronco cerebral é um poderoso mecanismo para manter o tono cortical e regular o estado funcional do cérebro, e que ela é um fator na determinação do nível de vigília” (Luria, 1981, p. 33).

Considerando essa primeira unidade do cérebro, muitos experimentos foram realizados e, segundo Luria (1981), propiciaram a descoberta de detalhes sobre o funcionamento cerebral, como, por exemplo, as porções ativadoras e inibidoras de certos núcleos da formação reticular, as origens primárias da ativação, ou seja, a organização topográfica diferencial da ativação e as formas de ativação básica.

A formação reticular ativadora é considerada pelo autor como a parte mais importante da primeira unidade funcional, sendo que sua ação ativadora e inibidora “afetam igualmente todas as funções sensoriais e todas as funções motoras do organismo e sua função é meramente a de regular os estados de sono e vigília, o pano de fundo não-específico contra o qual ocorrem as diferentes formas de atividade” (Luria, 1981, p. 35).

No que se refere à função básica do sistema reticular de ativação, Luria (1981) distingue em pelo menos três origens primárias principais e como se dá a forma de ativação básica, explicando que isso ocorre porque em alguns casos o tono comum não é suficiente e precisa ser aumentado. Então, essas situações são as origens primárias de ativação.

Para o referido autor, a primeira origem é representada pelos processos metabólicos do organismo, que levam a manutenção do equilíbrio interno (homeostase) e relacionam-se com todas as funções internas, sendo que todos são regulados principalmente pelo hipotálamo. Essa primeira origem é considerada a forma mais simples e às vezes é denominada pela economia interna que o próprio organismo realiza. “A formação reticular da medula

¹⁶⁰ Grifos do autor.

oblonga (bulbar) e do mesencéfalo (mesencefálico-hipotalâmica), intimamente conectada ao hipotálamo, desempenha um papel importante nesta forma mais simples, “vital”, de ativação” (Luria, 1981, p. 36). Diante disso, a forma mais complexa neste tipo de ativação está nos processos metabólicos organizados em sistemas comportamentais inatos, ou seja, os comportamentos instintivos ou de reflexo condicionado, que direcionam sua procura aos alimentos, às necessidades sexuais e ao humor. Sendo assim, para Luria (1981) existe uma diferença na complexidade entre as duas formas, pois é clara a desigualdade nos níveis de organização e no fato de que:

Enquanto os primeiros processos, os mais elementares, evocam tão-somente respostas automáticas, primitivas, relacionadas à deficiência de oxigênio ou à liberação de substâncias de reserva a partir de seus depósitos orgânicos em situação de jejum, os segundos são organizados em sistemas comportamentais complexos, de cuja ação resulta que as necessidades apropriadas são satisfeitas e o necessário equilíbrio da “economia interna do organismo” restaurado (Luria, 1981, p. 36-37).

A segunda origem está vinculada à chegada dos estímulos do mundo exterior ao corpo, que nas palavras do referido autor, “leva à produção de formas completamente diversas de ativação, manifestadas como um reflexo de orientação” (Luria, 1981, p. 38). Coadunando com esse pressuposto do autor, considero que o homem vive num mundo em que as informações do mundo externo são constantes, e ao longo da história social foi se transformando em necessidade de obtê-las. Em alguns casos, o sujeito privado dessas informações e sem saber lidar com essa condição pode entrar num estado de grande dificuldade intolerável, a ponto de desencadear alucinações para compensar o influxo limitado das informações, situação que, segundo Luria (1981), uma pessoa normal pode tolerar bem.

Outra condição mencionada pelo referido autor é a variação constante e as alterações do ambiente que, se não esperadas pelo sujeito, pode requerer certo nível de vigilância aumentada. Neste contexto, essa vigilância aumentada deve aparecer em qualquer dessas mudanças ambientais, qualquer alteração não esperada pode tomar forma de mobilização do organismo para se defrontar com as surpresas. Luria (1981) menciona que este processo está na base do tipo especial de atividade desenvolvida e já anteriormente denominada por Pavlov de reflexo de orientação, considerando como uma base importante para a atividade investigadora.

Nesta direção, Luria (1981) menciona que o reflexo de orientação está estreitamente ligado aos mecanismos de memória, visto o elo estabelecido entre o sistema de estímulos de

uma situação já ocorrida e os estímulos apresentados em uma nova situação, e considera ainda que apenas com a comparação é possível determinar se o estímulo é de fato novo, ou se é antigo. Desta forma, essa comparação de estímulos se torna essencial para a ativação do reflexo de orientação.

A terceira origem é considerada pelo referido autor, como talvez a mais interessante origem de ativação, pois a atividade humana também:

É evocada por intenções e planos, por previsões e programas que se formaram durante a vida consciente do homem, que são sociais em sua motivação e que são efetuados com a participação íntima da fala, inicialmente externa e posteriormente interna. Toda intenção formulada em fala define uma certa meta e evoca um programa de ação que leva à consecução daquela meta. Toda vez que a meta é alcançada, a atividade cessa, mas, cada vez que ela não é atingida, ocorre a mobilização adicional de esforços (Lúria, 1981, p. 40).

No entanto, o aparecimento dessas metas requer certa quantidade de energia não sendo apenas um ato intelectual. Lúria (1981) alerta para que nesta análise do mecanismo de funcionamento da primeira unidade funcional se dê a devida importância para as conexões ascendentes do sistema reticular ativador, em conjunto com as conexões descendentes que também existem entre o córtex e as informações inferiores. Diante disso, concluímos esta primeira unidade funcional enfatizando que possui uma rede nervosa não-específica, que desempenha sua atividade passo a passo para modificar a atividade cerebral, sendo localizada principalmente no tronco cerebral, no diencéfalo e nas regiões mediais do córtex.

Diferentemente dessa unidade, a segunda unidade funcional do cérebro tem como função primária a recepção, a análise e o armazenamento das informações e localiza-se “nas regiões laterais do neocórtex sobre a superfície convexa dos hemisférios, cujas regiões posteriores ela ocupa, incluindo as regiões visual (ocipital), auditiva (temporal) e sensorial geral (parietal)” (Lúria, 1981, p. 49).

Outras características desta unidade funcional podem ser mencionadas, como, por exemplo, a estrutura histológica é formada por neurônios isolados que recebem impulsos individualizados e transmitem-nos para outros grupos de neurônios. Neste sentido, entendemos que os sistemas dessa unidade têm como propriedade funcional a decomposição dos elementos pequenos para realizar sua síntese em sistemas funcionais inteiros, ou seja, é composta por partes que estão adaptadas para a recepção de informações visuais, auditivas, vestibulares ou sensoriais gerais. Segundo Lúria (1981), também faz parte desse sistema

central a recepção gustativa e olfatória, embora ocupem um lugar considerado menor no córtex.

As *zonas primárias* das regiões corticais e as *zonas corticais secundárias* formam uma estrutura hierárquica em todas as regiões do córtex e constituem essa segunda unidade funcional, sendo assim, “são construídas de acordo com um *único princípio de organização hierárquica*¹⁶¹” (Luria, 1981, p. 53). Já as *zonas terciárias* são denominadas de “zonas de *superposição* das terminações corticais dos vários analisadores, que são responsáveis por possibilitar que grupos de vários analisadores funcionem em concerto” (Luria, 1981, p. 54). De acordo com o referido autor, a maior parte desta zona terciária é formada pela região parietal inferior, ocupando quase um quarto da massa total do sistema. Desta forma, o autor enfatiza que são estruturas especificamente humanas e as descreveu, assim como Flechsig, de “centro associativo posterior” (Luria, 1981, p. 54). Luria (1981) justifica a importância do estudo dessas zonas terciárias para a integração bem sucedida das informações por meio do sistema visual, assim como a transição de sínteses diretas para o nível de processos simbólicos, ou “operações com significados de palavras, com complexas estruturas gramaticais e lógicas, com sistema de números e relações abstratas” (Luria, 1981, p. 55).

Nesta direção, entendemos a importância do estudo das zonas terciárias visto que, nas palavras do autor, a região cortical posterior desempenha um papel essencial na:

Conversão de percepção concreta a pensamento abstrato, que sempre ocorre sob a forma de esquemas internos, e também na memorização da experiência organizada, ou, em outras palavras não apenas na recepção e codificação de informações, mas também no seu armazenamento (Luria, 1981, p. 55).

É neste sentido que Luria (1981) propõe o estudo de três leis que governam a estrutura de funcionamento das regiões corticais individuais que compõem este segundo sistema funcional e que se aplicam à terceira unidade também.

A primeira lei proposta pelo autor é a *lei da estrutura hierárquica das zonas corticais*, em que o funcionamento de cada zona necessita ser adequado para que a próxima tenha o seu desenvolvimento completo, ou seja, o bom funcionamento da zona secundária depende da integridade da zona primária sendo esta sua base, e ao mesmo tempo para que a zona terciária tenha o seu funcionamento apropriado é necessário que a zona secundária se

¹⁶¹ Grifos do autor.

desenvolva adequadamente e supra o material para as sínteses cognitivas maiores. Um distúrbio nos primeiros anos de vida pode ocasionar problemas no desenvolvimento das zonas corticais superiores desta criança, então Luria (1981) relembra que Vigotski expressou isso anteriormente, afirmando que a relação entre as zonas corticais ocorre de “baixo para cima”. No entanto, tanto Luria quanto Vigotski explicam que isso ocorre inversamente no adulto, pois as suas funções psicológicas superiores já estão formadas e as zonas corticais superiores assumem o papel dominante, pois:

Mesmo quando percebe o mundo ao seu redor, o indivíduo adulto organiza (codifica) suas impressões em sistemas lógicos, encaixa-as em certos esquemas; as zonas superiores, terciárias do córtex começam assim a controlar o funcionamento das zonas secundárias que lhes são subordinadas, e se as zonas secundárias são afetadas por uma lesão patológica as terciárias têm uma influência compensatória sobre seu funcionamento (Luria, 1981, p. 56).

Assim, segundo Luria (1981), esses aspectos levaram Vigotski a concluir que no estágio tardio da ontogênese a linha principal de interação vai de “cima para baixo”, pois no funcionamento do córtex cerebral adulto, as zonas superiores não dependem das inferiores, mas sim o oposto, as zonas inferiores (modalmente específicas) dependem das zonas superiores. Enfatizo que, para o autor, esse princípio de funcionamento fornece as pistas necessárias para a compreensão e o entendimento da organização funcional da segunda unidade.

Para Luria (1981), a segunda lei decorre da primeira sendo *a lei da especificidade decrescente das zonas corticais hierarquicamente organizadas que compõem a referida unidade*. Nesta lei, *as zonas primárias* do córtex¹⁶² são as que possuem especificidade modal máxima, comprovadamente, pois contém um número muito grande de neurônios com funções altamente diferenciadas. *As áreas corticais secundárias* possuem essa especificidade em grau muito menor e retém sua função gnóstica modalmente específica, integrando em alguns casos informações visuais, em outros casos informações auditivas e, em outros, informações táteis. Assim, por sua acentuada característica de predominância de neurônios com axônios curtos, a informação que chega é que o nível de especialização das células dessas zonas é bem menor, confirmando a especificidade modal decrescente. Consequentemente, essa especificidade é apresentada na *zona terciária* em um nível ainda menor que, segundo Luria (1981) pode ser

¹⁶² Inclusos nessa zona primária estão: as áreas primárias de projeção do córtex visual (ocipital), as áreas primárias de projeção dos córtices auditivo (temporal) e sensorial geral (pós-central) (Luria, 1981, p. 56).

descrita como “zonas de superposição”, sendo praticamente impossível atingir uma natureza modalmente específica, visual ou tátil.

Embora seja claro o fato das diferenças nas especificidades, Luria (1981) enfatiza que as zonas secundárias e terciárias não devem ser consideradas apenas como uma “periferia difusa” e que possuem formas menos perfeitas, pelo contrário, em suas palavras considera que essas zonas possuem propriedades funcionais mais perfeitas e superiores que as zonas primárias e explica que:

As zonas corticais secundárias e terciárias se tornam capazes de desempenhar *um papel organizador, integrador, no funcionamento das áreas mais específicas*¹⁶³, adquirindo assim uma posição chave na organização dos sistemas funcionais essenciais para processos gnósticos complexos (Luria, 1981, p. 58).

A terceira lei que governa o funcionamento do segundo sistema cerebral é denominada pelo referido autor como o funcionamento do córtex como um todo, e pode ser expressa na *lei da lateralização progressiva das funções*. Segundo Luria (1981), nas áreas corticais primárias, ambos os hemisférios cerebrais tem papéis idênticos, pois não há qualquer dominância das áreas primárias de cada um dos hemisférios. Ao passo que nas áreas secundárias, com o aparecimento da aptidão da mão direita pelo seu uso constante no trabalho, e o desenvolvimento da fala, a lateralização de funções começa ocorrer.

Neste sentido, Luria (1981) explica que o processo de lateralização se tornou decisivo para a organização funcional do córtex cerebral, tomando o hemisfério esquerdo a posição dominante, responsável pela função da fala e pela “organização cerebral de todas as formas superiores de atividade cognitiva vinculadas à fala – percepção organizada em esquemas lógicos, memória verbal ativa, pensamento lógico” (Luria, 1981, p. 59), ao passo que o hemisfério direito permaneceu subdominante, desempenhando um papel subalterno na organização cerebral. Sendo assim:

Este princípio de lateralização de funções superiores no córtex cerebral começa a operar apenas com a passagem às *zonas secundárias* e, em particular, às *zonas terciárias*, que estão vinculadas principalmente à *codificação*¹⁶⁴ (ou organização funcional) de informações que chegam ao córtex, processo este que é realizado no homem com o auxílio da fala (Luria, 1981, p. 59).

¹⁶³ Grifos do autor.

¹⁶⁴ Grifos do autor.

Segundo Luria (1981), é por essa razão que as funções das zonas secundárias e terciárias do lado esquerdo (dominante) começam a se diferir radicalmente das funções do hemisfério direito (não-dominante) e a grande maioria dos sintomas de distúrbios de processos psicológicos superiores, descritos por paciente com lesões no hemisfério esquerdo, são consistentemente diferentes daqueles ocorridos em pacientes com lesões no hemisfério direito. Para o autor, o princípio de lateralização progressiva das funções, distingue consideravelmente a atividade mental e a organização do cérebro humano comparado ao cérebro do animal. Entretanto, o autor ressalta que a lei da lateralização deve ser considerada de natureza relativa, pois a dominância absoluta do hemisfério esquerdo entre as pessoas pode não ser total, visto que nem todas as pessoas são completamente destros ou tem a dominância completa do hemisfério esquerdo.

A terceira unidade funcional fundamental do cérebro é responsável pela programação, regulação e verificação das atividades desempenhadas pelo cérebro. Para Luria (1981), esses aspectos são apenas alguns dos que compõem o processo cognitivo humano e inclui a estes a organização da atividade consciente que está diretamente vinculada ao terceiro sistema funcional. Neste sentido, o autor descreve que a atividade cerebral neste sistema funcional se caracteriza na vida das pessoas em que:

O homem não somente reage passivamente a informações que chegam a ele, como também cria *intenções*, forma *planos e programas* para as suas ações, inspeciona a sua realização e regula o seu comportamento de modo a que ele se conforme a esses planos e programas; finalmente, o homem *verifica*¹⁶⁵ a sua atividade consciente, comprando os efeitos de suas ações com as intenções originais e corrigindo quaisquer erros que ele tenha cometido (Luria, 1981, p. 60).

Segundo os pressupostos lurianos, esses processos de atividade consciente requerem sistemas e estruturas cerebrais diferentes daqueles anteriormente mencionados, considerando que são essenciais para o funcionamento do cérebro quando este está engajado em atividade consciente complexa. Neste sentido, as estruturas dessa terceira unidade se localizam “nas regiões anteriores dos hemisférios, anteriormente ao giro pré-central” (Luria, 1981, p. 61).

O autor explica que a via de saída desta unidade é através do córtex motor, sendo que contém células piramidais que enviam fibras para os núcleos motores espinais e formam um grande trato piramidal, ou seja, esse córtex motor tem característica projetiva, então as fibras

¹⁶⁵ Grifos do autor.

que se originam nas partes superiores inervam os mecanismos motores dos membros inferiores, as parte médias emitem fibras vinculadas às partes superiores e as partes inferiores emitem fibras vinculadas aos mecanismos motores da face, dos lábios e da língua.

Sendo assim, esse córtex de projeção motor não pode funcionar isolado, pois todos os movimentos realizados por uma pessoa têm um pano de fundo tônico que é fornecido pelos gânglios de base e pelas fibras do sistema extrapiramidal. Luria (1981) enfatiza que o córtex motor primário de projeção é apenas a via de saída dos impulsos motores, pois após o envio do impulso à periferia este é preparado e incorporado a certos programas, para assim ser emitido através do giro pré-central dando origem a movimentos. Para preparar esses impulsos motores, as células piramidais precisam de ajuda do próprio giro pré-central e das áreas secundárias superpostas do córtex motor, que preparam os programas motores e enviam para as células piramidais gigantes. Dentro do giro pré-central estão “as camadas superiores do córtex e a *substância cinzenta extracelular*¹⁶⁶, composta de elementos de dendritos e glia” (Luria, 1981, p. 62). Luria (1981) menciona que estudos realizados por pesquisadores indicam que a massa da substância cinzenta extracelular e a massa de células do giro pré-central crescem acentuadamente durante o curso da evolução, sendo que no homem essa massa pode ser de duas a cinco vezes maiores comparada aos macacos.

Segundo Luria (1981), o papel decisivo na preparação dos impulsos é desempenhado pelas zonas secundárias e terciárias superpostas. Neste terceiro sistema eferente, os processos seguem em uma direção descendente, começando dos níveis mais altos, onde os planos e programas motores são formados, passando para a área motora que envia os impulsos à periferia. Nas palavras do autor, a parte mais importante desta terceira unidade funcional é representada pelos lobos frontais, ou seja:

Pelas *divisões pré-frontais do cérebro*, que, pelo fato de não conterem células piramidais, são por vezes conhecidas como *córtex frontal granular*¹⁶⁷. São essas porções do cérebro, pertencentes às zonas terciárias do córtex, que desempenham um papel decisivo na formação de intenções e programas e na regulação e verificação das formas mais complexas de comportamento humano (Luria, 1981, p. 66).

O autor assegura que essa região pré-frontal do cérebro é rica em conexões, sendo de natureza bidirecional, pois são favoráveis para a recepção e sínteses dos impulsos aferentes,

¹⁶⁶ Grifos do autor.

¹⁶⁷ Grifos do autor.

ao mesmo tempo em que opera para a organização dos impulsos eferentes. Neste sentido, Luria (1981) é contundente em afirmar algumas características dessa região cerebral:

É importante notar que os lobos frontais, e, em particular, as suas porções mediais e basais, se conectam por meio de feixes particularmente bem desenvolvidos de fibras ascendentes e descendentes com a formação reticular, e que essas regiões do neocórtex recebem influxos particularmente poderosos de impulsos oriundos dos sistemas da primeira unidade funcional, influxos esses que as “carregam” até o tono energético apropriado; por outro lado elas podem exercer uma influência moduladora particularmente poderosa sobre a formação reticular, conferindo aos impulsos ativadores desta última estrutura o seu caráter diferencial e fazendo-os conformes com os esquemas dinâmicos de comportamento que são diretamente formados no córtex frontal (Luria, 1981, p. 66).

Diante disso, o referido autor chega à conclusão de que o córtex pré-frontal do cérebro desempenha um papel fundamental na regulação da atividade, que pode se modificar de acordo com as intenções e planos que o homem faz pela fala. Sendo assim, o autor considera que esta é a região do cérebro que participa ativamente na organização do comportamento humano. No entanto, observa que o desenvolvimento da região pré-frontal do cérebro só se torna madura em etapas mais tardias da ontogênese, considerando que por volta de quatro a sete anos estariam prontas para agir.

No que se refere às divisões pré-frontais, Luria (1981) deixa clara a sua posição de que as conexões formadas pelo cérebro são bidirecionais e ocorrem em todas as partes do córtex cerebral e referencia sua defesa nas inúmeras investigações que comprovam com evidências experimentais a existência desse rico sistema de conexões, portanto afirma contundentemente que:

Há, assim, evidência conclusiva de que as regiões pré-frontais do córtex são estruturas corticais terciárias, em íntima comunicação com quase todas as outras zonas principais do córtex, e se fosse necessário mencionar qualquer característica particular que distinguísse as regiões pré-frontais do cérebro das zonas terciárias das regiões posteriores, diríamos que *as porções terciárias dos lobos frontais são na verdade uma superestrutura acima de todas as outras partes do córtex cerebral, de modo que elas desempenham uma função muito mais universal de regulação geral do comportamento* que a desempenhada pelo centro associativo posterior ou, em outras palavras, pelas áreas terciárias da segunda unidade funcional (Luria, 1981, p. 69).

Esses detalhes morfológicos indicam a importância dessa estrutura e as conexões estabelecidas pelo lobo frontal, assim como a imensa contribuição da estrutura da terceira unidade funcional para a organização geral do comportamento humano. Luria (1981) menciona diversos experimentos realizados com animais por renomados fisiologistas e

neurologistas comprovando a profundidade das alterações comportamentais após a extirpação dos lobos frontais.

Luria (1981) chama a atenção para outra função importante dos lobos frontais, pois frente às observações concluiu-se que “*os lobos frontais não desempenham apenas a função de síntese de estímulos externos, de preparação para a ação e de formação de programas, mas também a de levar em conta o efeito da ação levada a cabo e de verificar que ela tenha tomado o curso adequado*” ¹⁶⁸ (Luria, 1981, p. 72).

Segundo o referido autor, existem diferenças consideráveis nas estruturas da região lobo frontal do homem comparadas às mesmas estruturas dos animais, assim como as funções que desempenham, sendo, portanto, fácil de concordar com o autor de que os lobos frontais humanos são muito mais desenvolvidos, como, por exemplo, do que o de macacos superiores. Diante disso, confirmamos a dependência, num grau muito maior das partes pré-frontais do cérebro para o desempenho da regulação, verificação, programação e corticalização das funções no ser humano. Segundo Luria (1981), autores como Vigotski, Leontiev, Zaporozhets, Galperin, contribuíram para enfatizar que a regulação de toda atividade consciente tem a íntima participação da fala, pois defendem que “*os processos mentais superiores se formam e ocorrem com base na atividade de fala*” ¹⁶⁹, que é expandida nos estágios iniciais de desenvolvimento, mas depois se torna cada vez mais contraída” (Luria, 1981, p. 73).

Diante do exposto, coaduno com a posição de Luria (1981) no que se refere à interação das três unidades funcionais, considerando que a estrutura dos processos psicológicos complexos se dá de forma sistêmica, num funcionamento combinado em que cada unidade oferece sua contribuição própria. No entanto, até chegar a essa conclusão, os psicólogos procuraram respostas e, enquanto isso, encaravam as funções mentais como faculdades isoladas. Mais tarde, ao mudarem de opinião, concluíram que os processos mentais poderiam ser representados por arco reflexo. Todas essas ideias foram contestadas pelo ponto de vista moderno que, segundo Luria (1981), tem um caráter completamente diverso ao considerar que a atividade mental tem um caráter complexo e ativo.

¹⁶⁸ Grifos do autor.

¹⁶⁹ Grifos do autor.

Ao exemplificar a interação das três unidades funcionais no desempenho da percepção, Luria (1981) explica que a primeira unidade funcional se encarrega do tono cortical necessário, sendo que a segunda leva a cabo a análise e a síntese das informações que chegam, já a terceira provê os movimentos de busca controlados.

2.10.2. Formas Específicas de Memória

Segundo Luria (1981), os distúrbios da memória se apresentam de formas diversas, dependendo da zona cortical do cérebro afetada. No caso dos distúrbios causados por lesões da segunda e terceira unidade funcional, nunca são globais, ou seja, “nunca levam a desordens gerais de consciência” (Luria, 1981, p. 260). Neste sentido, os distúrbios podem ocorrer de duas formas: o distúrbio de base mnêmica de operações modalmente específicas individuais, a qual provoca uma conexão estreita com defeitos de alguns aspectos de processos gnósticos; e as desordens dinâmicas específicas que levam a distúrbios da estrutura da atividade dirigida a metas. Segundo o referido autor, nenhum paciente observado com lesão local do córtex temporal esquerdo levou a um distúrbio geral de memória ou consciência, semelhante aos pacientes que tiveram lesões cerebrais profundas. Luria (1981) destaca que somente nos casos em que a lesão se estendia para as zonas profundas do lobo temporal direita, as alterações cerebrais gerais se apresentavam acentuadas, com características de desorientação e confusão.

Em situações de lesão da região temporal esquerda, Luria (1981) esclarece que os defeitos da memória se direcionaram para aos processos de audição e fala, mas nas lesões da região parietal esquerda “o paciente passa a ter dificuldades com sínteses simultâneas, e a perturbação de seus processos mnêmicos é uma continuação direta dessas desordens gnósticas” (Luria, 1981, p. 262), sendo que esses sintomas se apresentam como afasia amnésica, ou seja, o distúrbio aumenta a dificuldade de recordação de nomes e objetos. Nesses casos, os defeitos da memória são altamente específicos, “pois afetam as operações de *memorização e de recordação, mas nunca se transformam em um distúrbio da estrutura da atividade mnêmica como um todo*¹⁷⁰, de modo que o paciente é ainda capaz de se esforçar para compensar os seus defeitos” (Luria, 1981, p. 262).

Luria (1981) examina os defeitos mnêmicos associados a lesões dos lobos frontais e afirma que a preservação da atividade mnêmica é a condição básica para a recordação

¹⁷⁰ Grifos do autor.

voluntária, no entanto, ao analisar a organização funcional dos lobos frontais verificou que a lesão no lobo frontal:

leva a grandes distúrbios da formação de intenções e de planos, a distúrbios da formação de programas de comportamento e a distúrbios de regulação da atividade mental e da verificação de seu curso e resultados. Em outras palavras, embora deixem intacta a parte operante, as lesões em pauta levam a um profundo distúrbio de toda a estrutura da atividade consciente humana. É claro que esses distúrbios têm de causar a desintegração da atividade mnêmica como um caso especial de atividade consciente humana como um todo (Luria, 1981, p. 263).

Para o referido autor, esses pacientes apresentam a dificuldade de encontrar novas maneiras e diferentes meios que o ajudem na memorização, mesmo que esta seja auxiliada. No entanto, o indivíduo que não foi acometido dessa lesão, quando é instruído para utilizar auxílios para a memorização, “ativamente procura e produz conexões auxiliares, começando a usá-las, de modo que a sua memorização se converte em um processo ativo, auxiliado” (Luria, 1981, p. 264), mas o paciente com lesão frontal não consegue empregar os auxílios sugeridos e nem os produzir ativamente.

Diante disso, pondero que as diferenças entre os distúrbios de memória causados por lesões em diferentes partes do cérebro são significativamente perceptíveis. Assim, os postulados apresentados são imprescindíveis para a compreensão deste complexo processo psicológico. Portanto, apresento a seguir as características fundamentais e os processos em que se desenvolvem a memória de fixação, o reconhecimento e a memória de reprodução, as diferenças individuais na constituição da memória e o desenvolvimento da memória nas crianças.

2.10.3 O desenvolvimento da memória de fixação

Sokolov (1969) menciona que a memória de fixação foi denominada inicialmente de memória involuntária ou não intencionada, caracterizando o fato de fixar na memória sem utilizar qualquer método auxiliar para facilitar a fixação. Muitas coisas que acontecem na vida do homem são fixadas involuntariamente em sua memória, como, por exemplo, situações, objetos, fenômenos, comportamentos de pessoas, conteúdos de conversas, peças teatrais, livros que foram lidos etc., no entanto, esses conteúdos não se fixam de forma igualitária na memória, pois:

Fixa-se melhor aquilo que *tem um significado importante para a vida*¹⁷¹, aquilo que está relacionado com os interesses e as necessidades do sujeito, com as tarefas e fins de sua atividade. *A memória de fixação involuntária tem também um carácter seletivo e está determinada pela atitude para com o meio ambiente*¹⁷² (Sokolov, 1969, p. 205).

Diante disso, fixam-se na memória involuntária tudo aquilo que não tem necessidade do sujeito recordar, ao passo que a memória voluntária ou intencionada tem por característica fixar algo determinado e faz isso utilizando meios auxiliares.

A fixação voluntária na memória é uma atividade racional complicada e especial, submetida à tarefa de fixar na memória algo e que inclui em si diferentes atos que tem por objetivo alcançar um fim proposto. Na atividade escolar se utiliza a fixação voluntária quando se aprende de memória algo, ou seja, quando alguma matéria se repete muitas vezes, até que se consegue recordar sem equívocos e por completo¹⁷³ (Sokolov, 1969, p. 205).

Neste contexto, leva-se em conta que os aspectos mencionados pelos autores vêm ao encontro da necessidade em compreender quais estratégias contribuem para a melhor fixação dos conteúdos pelos alunos, como, por exemplo, o sujeito saber por quanto tempo precisará fixar a informação, pois a intenção de fixar na memória algo para sempre desenvolve uma atividade intelectual mais complicada comparada aos casos que não têm essa pretensão; outro aspecto se refere à atividade ativa que o sujeito desenvolve para a fixação, ou seja, esta se torna mais eficiente se, por exemplo, ao invés de somente estudar os textos que se referem aos mapas, o aluno desenhá-los.

Sokolov (1969) apresenta algumas diferenças entre a memória racional e memória mecânica. Afirma que a memória racional se caracteriza exatamente pela compreensão daquilo que se pretende fixar, dando a esta o carácter de supremacia em relação à memória mecânica, que não tem a compreensão do que se recorda. As conexões que se criam na memória racional se dão pelo sentido daquilo que se compreende, pelas associações

¹⁷¹ Grifos do autor.

¹⁷² **Trecho original:** Se fija major aquello que tiene un significado importante para la vida, aquello que está relacionado com los intereses y las necesidades del sujeto, com las tareas y fines de su actividad. La memoria de fijación involuntária tiene también um caracter selectivo y está determinada por la actitud hacia el médio ambiente.

¹⁷³ **Trecho original:** La fijación voluntaria em la memoria es uma actividad racional complicada y especial, sometida a la tarea de fijar em la memoria algo y que incluye em si diferentes actos que tienen por objeto alcanzar el fin propuesto. Em la actividad escolar se utiliza la fijación voluntaria cuando se aprende de memoria algo, o se acuando alguna matéria se repite muchas veces, hasta que se consigue recordala sin equivocaciones y por completo.

agrupadas ou generalizadas, ao passo que para a memória mecânica as conexões são isoladas e refletem unicamente o que acontece nos fenômenos externos e nos objetos. Assim, há de se considerar que a memória racional é mais produtiva porque está apoiada em conexões temporais que se formam antes e na experiência do sujeito, ao passo que a memória mecânica não conta com esse apoio. Por isso, em consonância com o autor, posiciono-me contra esse tipo de aprendizagem de memória, portanto não recomendando por considerar que a aprendizagem não será efetiva. Há de se considerar a necessidade de inicialmente compreender o que se fixa, como, por exemplo, leis, regras, fórmulas, expressões textuais, dados históricos, termos científicos, palavras estrangeiras, enfim, Sokolov (1969) cita a formação de Comenius: “Só se pode obrigar aprender de memória aquilo que se tem compreendido bem” (Sokolov, 1969, p. 209).

Segundo o autor, a prática pedagógica e as investigações psicológicas têm descoberto caminhos e métodos variados para a fixação adequada do material de estudo. Ao mencionar o *exame analítico-sintético*¹⁷⁴ de um texto que se estuda, concordo com a contundente afirmação de que esta seja indispensável para o estudo, a qual deve conter a leitura por completo, assinalar as partes mais importantes, estabelecer relações entre as partes e depois reuni-las em um todo. Diante disso, é possível obter um planejamento do texto que pode ser feito mentalmente ou por escrito, destacando pontos importantes de apoio para a recordação posterior; outro aspecto fundamental é relacionar os conhecimentos adquiridos anteriormente com os que se tem que fixar na memória, pois:

Isto significa incluir o que se estuda nos sistemas de conhecimentos que já se tem, estabelecendo a semelhança e a diferença com aquilo que já se conhece pela experiência anterior. Se não se diferenciar bem o material de estudo novo daquele parecido que já se conhece, os dois se mesclarão e sua recordação será inexata¹⁷⁵ (Sokolov, 1969, p. 209).

Neste sentido, destaco a importância dada à compreensão do conteúdo para então fixar na memória e, paralelo a essa recomendação, Sokolov (1969) acrescenta a necessidade de se repetir aquilo que é preciso fixar, por muitas vezes, assim destacamos:

¹⁷⁴ Grifos do autor.

¹⁷⁵ **Trecho original:** Esto significa lo que se estudia en los sistemas de conocimientos que ya se tienen, estableciendo la semejanza y la diferencia con aquello que ya se conoce por la experiencia anterior. Si no se diferencia bien el material de estudio nuevo de aquel parecido que ya se conoce, los dos se mezclarán y sus recuerdos serán inexactos.

É um equívoco pensar que a repetição conduz a uma fixação mecânica na memória. A fixação mecânica é consequência da incompreensão do que se fixa. Quando se repete tem a possibilidade de fazer uma comparação mais detalhada de determinados objetos ou fenômenos com outros parecidos e, a consequência disto, as conexões temporais que se criam serão mais diferenciadas; ainda, se podem formar novos sistemas de conexões, o que faz com que a fixação na memória seja ainda mais racional¹⁷⁶ (Sokolov, 1969, p. 210).

É importante destacar nesse caso, que não é o número de repetições que logram êxito para o aluno, mas sim a forma como estão organizadas as repetições que, segundo os autores supracitados, exigem uma série de condições para que seja efetiva. A primeira condição exemplificada pelo autor é que as repetições sejam variadas, concordamos com a afirmação, pois se baseia na defesa de Ushinski que afirma: “Não tem nenhuma necessidade de repetir o que já foi aprendido na mesma ordem em que se aprendeu; pelo contrário, é muito mais vantajoso repetir de uma maneira casual, de tal modo que o aprendido passe a formar parte de novas combinações, ou seja, com outras palavras: aquilo que já temos aprendido deve ser utilizado constantemente¹⁷⁷” (Sokolov, 1969, p. 210). A outra condição apresentada pelo autor é a importância de que as repetições se relacionem com tarefas interessantes para o aluno, não apenas ler a informação, mas buscar novos exemplos, formular novos esquemas, resumos, tabelas, diagramas etc. Outro aspecto que, assim como o autor, consideramos importante é a comparação de novos conhecimentos com os antigos, estabelecendo a classificação, a generalização, na busca de semelhanças e diferenças, pois entendemos que desta forma é possível estabelecer novas relações internas do conteúdo que se estuda com as informações que já se tem sobre este.

Sokolov (1969) enfatiza que todo conteúdo trabalhado e que é objeto para ser fixado na memória deve ser recordado durante o processo de fixação, não deixando para recordar tudo ao final da aprendizagem, pois corriqueiramente observa-se que os alunos estudam todo o conteúdo e no final do processo, depois das repetições, retomam-no a fim de recordar. Segundo o referido autor, os alunos devem recordar os conteúdos desde as primeiras vezes

¹⁷⁶ **Trecho original:** Es una equivocación pensar que la repetición, conduce a una fijación mecánica en la memoria. La fijación mecánica es consecuencia de la imcompresión de lo que se fija. Cuando se repite hay posibilidad de hacer una comparación más detallada de determinados objetos o fenómenos con otros parecidos y, a consecuencia de esto, las conexiones temporales que se crean serán más diferenciadas; además, se pueden formar nuevos sistemas de conexiones, lo que hace que la fijación en la memoria sea aún más racional.

¹⁷⁷ **Trecho original:** No hay ninguna necesidad de repetir lo ya aprendido en el mismo orden en el que se aprendió; por el contrario, es mucho más ventajoso repetirlo de una manera casual, de tal modo que lo aprendido entre a formar parte de nuevas combinaciones, o sea con otras palabras: aquello que ya hemos aprendido debe utilizarse constantemente.

que o estudam, colocando na prática um processo mais ativo com maior atividade cerebral em detrimento de apenas uma simples leitura. Contudo, ressalto a importância de verificar a exatidão das informações, pois os erros, caso ocorram, devem ser corrigidos antes que o aluno finalize o processo de fixação na memória.

Considero, assim como Sokolov (1969), que para que tudo isso ocorra, é de fundamental importância o papel do professor no sentido de ajudar e estimular seus alunos a buscarem a memorização efetiva por meio de perguntas e questionamentos sobre os temas que já têm estudado. Outro aspecto imprescindível mencionado por Sokolov (1969) é a boa distribuição do tempo para que seja efetiva a repetição, realizando leituras do texto em intervalos de dias determinados e depois relembando por completo. Frequentemente o que se tem observado é que os alunos estudam o conteúdo todo de uma vez, o que não é o recomendado, segundo o autor, pois a repetição concentrada num curto período de tempo se torna menos eficaz do que quando se distribui entre alguns dias. Sokolov (1969) comprovou esta afirmação por meio de experimentos que tiveram mais sucesso quando as repetições foram distribuídas em intervalos de dois a três dias. Neste sentido, assim como o autor, enfatizo que as repetições servem de estratégia de aprendizagem não somente para o início do estudo de qualquer conteúdo, mas sim para todo o ano escolar, e com a ressalva de que não se deve concentrar apenas no período que precede os exames¹⁷⁸.

No que se refere à qualidade da fixação na memória, Sokolov (1969) menciona que “as imagens visuais dos objetos se fixam e conservam na memória melhor que as imagens visuais e auditivas das palavras (Sokolov, 1969, p. 214). Em experimento realizado, os resultados mostraram que dos dez objetos mostrados aos estudantes, oito objetos foram recordados, ao passo que das dez palavras escritas apenas sete foram lembradas e das dez palavras ouvidas, recordaram de seis, sendo ainda que, depois de três dias, essas diferenças aumentaram para seis objetos, duas palavras escritas e uma palavra ouvida.

Dentre os textos escritos, concordo com o autor de que algumas características contribuem para a melhor fixação na memória, como, por exemplo, quando o texto apresenta uma exposição exata e consequente, sem intervalos longos, quando os pontos importantes do texto se destacam com outra forma de letra, quando o texto se divide em partes e parágrafos, assim como quando são apresentados juntamente com as formas textuais, exemplos claros e

¹⁷⁸ Optamos por utilizar o termo “exame” por ser este o original do autor, no entanto, não abordaremos os aspectos que envolvem as formas de avaliação da aprendizagem escolar.

ilustrações. Neste sentido, para a fixação de um poema ou um texto de conhecimentos gerais, Sokolov (1969) apresenta a estratégia do método combinado, o qual considera mais racional e consiste em:

No princípio se leem algumas vezes completos, para captar o sentido geral, e, ao mesmo tempo, no curso desta leitura vão se separando as diferentes partes e as relações que tem entre elas; depois se fixa na memória cada uma destas partes; finalmente se lê de novo todo o texto em conjunto (Sokolov, 1969, p. 215).

A justificativa do autor quanto ao uso desse método é que ao estudar cada parte do conteúdo esta se fixa na memória relacionada com o todo, considerando a importância deste para a compreensão do geral e para que o todo seja fixado, não enfatizando na fixação somente as partes isoladas. Diante disso, em consonância com Sokolov (1969), destaco que ao apresentar as estratégias para o desenvolvimento da memória de fixação, enfatiza a compreensão dos conteúdos escolares de uma forma completa enfocando o todo e promovendo a aprendizagem efetiva dos conteúdos por meio dos recursos mnêmicos humanos.

2.10.4 O reconhecimento e a memória de reprodução

O reconhecimento e a recordação são dois processos da memória que, segundo Sokolov (1969), se diferenciam pelo fato de que o reconhecimento é considerado um processo mais simples, mais rápido, breve e aparece nas crianças por volta dos seis meses de vida, ao passo que a recordação, a qual se refere a relembrar objetos ausentes que não estão à vista, surge a partir do primeiro ano de vida. O grau de exatidão e rapidez de reconhecimento depende da semelhança entre os novos e velhos estímulos, além disso, quando as novas impressões coincidem com as antigas o reconhecimento se torna fácil, quase que instantaneamente. No entanto, quando essas impressões não estão claras e conservadas na memória, o reconhecimento pode não ser tão instantâneo, pois se forma um processo mais complicado de recordar.

Segundo o referido autor, a atividade mental de recordar é de fundamental importância para o ensino, pois a cada dia na rotina escolar são apresentados novos conhecimentos às crianças e por mais bem organizada que esteja a repetição, sempre há algum tema ou partes do conteúdo que precisam ser relembrados. Assim, a ideia defendida pelo autor agrada, pois para que a criança possa recordar exatamente o que é necessário precisa compreender claramente a pergunta que se faz, pois:

Quando não se compreende bem as perguntas, e ainda mais, quando se fazem perguntas equivocadas, a criança se dirige por um caminho falso que não permite recordar o que é necessário. A recordação se dificulta também quando o estudante está cansado, intranquilo, inseguro de si mesmo, ou seja, quando teme que a sua contestação será inexata¹⁷⁹ (Sokolov, 1969, p. 218).

Algumas particularidades, como, por exemplo, a reconstrução ou modificação daquilo que se recorda, a consecutividade dessas recordações, o relato em forma esquemática ou generalizada ou mesmo de forma mais concreta e detalhada são apresentadas pelo autor como características da memória possíveis de serem identificados no processo de recordação. Portanto afirma que na prática pedagógica é possível educar as crianças desde os primeiros anos para desenvolver sua capacidade de generalizar, explicando para a criança que não é preciso relatar as coisas literalmente, mas “sim destacando “o principal¹⁸⁰”, o mais importante e expressando-se “com suas próprias palavras”, mas sem alterar o original” (Sokolov, 1969, p. 220).

2.10.5 Diferenças individuais da memória

Sokolov (1969) apresenta dados experimentais e comprova que a memória não é igual nas diferentes pessoas, pois algumas fixam com mais rapidez e muitos dados, outras pessoas o fazem com maior rapidez, no entanto sem a exatidão e somente um pouco, cada um fixa melhor um tipo de elemento, sejam objetos, desenhos, palavras, músicas, ou seja, resguardamos as ideias do autor em que cada pessoa com sua característica possui sua forma própria de fixar na memória distintas coisas, embora por diferentes métodos e em diferentes graus.

Neste sentido, Sokolov (1969) classifica alguns tipos de memória, sendo as características das pessoas com memória objetiva a fixação dos objetos, de quadros, de pessoas, das cores, dos sons etc. Outro tipo de memória é a abstrata, cuja característica é a memorização com mais facilidade das experiências verbais, as fórmulas, os conceitos, as figuras, valores, números. O terceiro tipo de memória é denominada intermediária, composta por pessoas que têm uma mistura das características das outras duas memórias, ou seja, fixam

¹⁷⁹ **Trecho original:** Cuando no comprende bien las preguntas, y aún más cuando se hacen preguntas equívocas, el escolar se dirige por un camino falso que no permite recordar lo que es necesario; el recuerdo se dificulta también cuando el estudiante está cansado, intranquilo, inseguro en sí mismo, o se acuerda teme que su contestación va a ser inexacta.

¹⁸⁰ Grifos do autor.

na memória um pouco de cada uma anterior. Segundo o autor, a forma como as pessoas analisam as situações também se caracteriza como forma de memória, sendo: memória visual, auditiva, cinética e combinada, pois algumas pessoas fixam melhor aquilo que percebem visualmente, outras pessoas possuem uma percepção auditiva mais apurada, outras pessoas conseguem intervir com distintas percepções ao mesmo tempo.

Refletindo sobre esses pressupostos, destaco de forma contundente que os conteúdos apresentados pelo autor são de fundamental importância para a compreensão das diferentes possibilidades que temos à frente ao avaliar uma criança com queixas escolares. Considero que a não compreensão dessas diferenças, as formas de memorizar, de recordar, de relembrar aquilo que se presenciou, das coisas que ouviu, dos fatos que percebeu, do conteúdo que aprendeu, leva a equívocos infundados principalmente quando são emitidos laudos e pareceres sobre as dificuldades de uma criança que apresenta diferenças nessas formas, agora especificamente no contexto de sala de aula, e são consideradas portadoras de problemas graves. Essa maneira de considerar as dificuldades extingue todos os aspectos envolvidos a essa condição, como se nada mais existisse ao seu redor e como se a forma de perceber e memorizar o que se ouve, vê e aprende, devesse acontecer de um jeito pré-determinado, de uma forma padrão para todos. Neste sentido, o autor afirma ainda que:

As diferenças individuais da memória dependem diretamente do tipo de atividade do sujeito, pois é ela que determina a utilização e a preferência da forma de analisar. Os tipos de memória são consequência do treinamento, dependem da aprendizagem, da atividade profissional, e podem alterar e desenvolver ao mesmo tempo em que a atividade do sujeito¹⁸¹ (Sokolov, 1969, p. 226).

Diante do exposto, levanto alguns questionamentos para os quais busco resposta: Considerando as defesas do autor de que as pessoas têm diferenças na forma de memorização, não seria incoerente a perspectiva que exige das crianças uma forma de memorização padrão? Como colocar todas as crianças, com todas as suas particularidades, na mesma condição e exigir que tenham desempenho equivalente? Como não levar em conta o pressuposto de que cada pessoa com sua característica possui sua forma própria de fixar na memória distintas coisas, mesmo que por diferentes métodos e em diferentes graus e momentos? Por que na escola, os professores não se atentam para essas diferenças entre seus alunos?

¹⁸¹ **Trecho original:** Las diferencias individuales de la memoria dependen directamente del tipo de actividad del sujeto que es la que determina la utilización preferente de uno u outro analizador. Los tipos de memoria son consecuencia del entrenamiento, dependen del aprendizaje, de la actividad profesional, y pueden cambiarse y desarrollarse al mismo tiempo quela actividad del sujeto.

Neste sentido, consideramos que a contundente afirmação do autor com relação aos aspectos que os professores devem se atentar em sua prática pedagógica ajuda-nos a refletir e pensar, pois:

O professor deve levar em conta as particularidades individuais da memória dos estudantes, mas não para adaptar-se a elas, mas sim para descobrir seu lado fraco, desenvolvidos insuficientemente e, por meio de um treinamento sistemático, acostamá-los a fixar na memória com distintos métodos e conseguir o desenvolvimento de uma memória variada. *O objeto da educação deve ser o desenvolvimento multilateral da memória* que se apóia na atividade conjunta dos dois sistemas de sinais e na intervenção de alguns analisadores¹⁸² (Sokolov, 1969, p. 227).

2.10.6 Desenvolvimento da memória nas crianças

Sokolov (1969) menciona que o início do desenvolvimento da memória na criança se dá desde o seu nascimento e quando os primeiros reflexos condicionados aparecem. Assim, a criança vai se desenvolvendo aos poucos e demonstrando reações frente às situações que ocorrem, observando os estímulos, reconhecendo pessoas e objetos que a rodeiam. Com a origem da linguagem, a criança passa a identificar com mais facilidade os objetos, as pessoas tornando a fala um reforçador de conexões. Segundo o autor supracitado, a criança de dois e três anos fixa em sua memória somente aquilo que tem significação momentânea a ela, ou seja, somente o que está relacionado às suas necessidades imediatas ou interesses caracterizando uma memória involuntária e sem fim determinado. Já as crianças de quatro e cinco anos, começam a fixar sua memória de forma voluntária, pois nesta idade a criança adquire outro sistema de sinais e começa a reproduzir a regulação da conduta.

De acordo com as investigações realizadas por Istomina, Sokolov (1969) afirma que as crianças em idade pré-escolar fixam mais palavras na memória se estas estiverem ligadas a um processo de jogo, comparadas à fixação de palavras em situação de laboratório. A característica principal da memória das crianças nesta idade é o tipo objetivo, cuja fixação é melhor em objetos e desenhos do que em palavras, embora nas manifestações verbais tenha melhor fixação nos contos e nas descrições emocionais e representativas. “Eles compreendem mal os conceitos abstratos e o raciocínio lógico, por isto não os fixam na memória” (Sokolov, 1969, p. 229). O predomínio deste tipo de memória objetiva nas crianças não quer dizer que

¹⁸² **Trecho original:** El maestro debe tener en cuenta la sparticularidades individuals de la memoria de los Estudiantes, pero no para adaptarse a ellas, sino para descubrir los lados débiles, desarrollados insuficientemente y, por médio de um entrenamiento sistemático, acostumbrarlos a fijar em la memoria com distintos métodos y conseguir el desarrollo de uma memoria variada. *El objeto de la educación debe ser el desarrollo multilateral de la memoria* que se apoya em la actividad conjunta de los dos sistemas de señales y em la intervención de unos cuantos analizadores. (Grifos do autor).

não exista a memória lógica verbal, mas sim que esta se desenvolve rapidamente por meio do reforçamento constante dos estímulos que são os objetos.

Essas ideias vão à defesa de que a memória racional passa a se desenvolver desde que as crianças começam a utilizar a linguagem, considerando que esta memória se aperfeiçoa e se desenvolve junto com a linguagem em conjunto com a experiência da criança. Por essa razão, o autor menciona que é um erro afirmar, como alguns Psicólogos, que acima da adolescência não existe mais memória a não ser a memória mecânica, pois “as crianças utilizam a fixação mecânica na memória unicamente quando lhes é difícil compreender o que devem fixar” (Sokolov, 1969, p. 229).

Com relação à idade escolar, o autor enfatiza para a influência que o ensinamento e a educação sistematizada têm para o desenvolvimento da memória, pois nessa fase da vida se observa o aumento do poder em fixar na memória e recordar, assim como a rapidez e as mudanças qualitativas que ocorrem. Neste sentido, a importância da organização sistemática dos conhecimentos bem como as repetições a fim de obter o desenvolvimento e uma adequada educação da memória, são pressupostos mencionados pelo autor, visto que:

Todos os métodos indicados para fixar a memória servem muito melhor quanto mais lhe prestar atenção o professor. Este deve dar a conhecer dos alunos os métodos mais racionais de fixação e recordação. *A condição principal para o desenvolvimento e a educação da memória é que se utilizem métodos racionais de fixação*¹⁸³ (Sokolov, 1969, p. 231).

Diante do exposto, levanto algumas questões: Os professores da escola atual estão preparados para colocar em prática essas recomendações? O sistema de ensino municipal de educação oferece condições adequadas de formação para os professores, dando-lhes subsídios teórico-práticos para que embasem sua atuação? É possível cobrar do professor um conhecimento que este não teve acesso por conta de condições sociais e educacionais em sua formação¹⁸⁴? Por outro lado encontramos os alunos, que se estão sendo submetidos ao tipo de

¹⁸³ **Trecho original:** Todos los métodos indicados para fijar en la memoria sirven mucho mayor cuanto más atención les preste el maestro. Este debe dar a conocer a los alumnos los métodos más racionales de fijación y recuerdo. *La condición principal para el desarrollo y la educación de la memoria es que se utilicen métodos racionales de fijación.* (Grifos do autor).

¹⁸⁴ Não entraremos em detalhes sobre a formação de professores, mas o leitor interessado poderá se basear em Facci, M. G. D. (2004) Teorias educacionais e teorias psicológicas: em busca de uma psicologia marxista da educação. In: Duarte, N. (Org.) *Crítica ao fetichismo da individualidade*. Campinas, SP: Autores Associados. ; Facci, M. G. D. (2004^a). *Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor? Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana*. Campinas, SP: Autores Associados.

ensino que não têm o preparo adequado para seus profissionais, como devem proceder se é que, alunos e famílias percebem o veículo de manipulação que se forma no controle da educação. São questões que não temos respostas prontas, mas que provocam reflexão e análise das condições reais do ensino-aprendizagem em nossas escolas.

2.11 Função Psicológica Superior: Sensações

As sensações desempenham um importante papel na formação e constituição da realidade para o sujeito, promovendo a entrada de uma imagem subjetiva para o mundo da consciência. Visando explicitar acerca de como se desenvolve esse processo, discorro, na sequência, sobre as características, sua participação ativa na captação psíquica dos objetos e as formas de seu desenvolvimento.

E. N. Sokolov (1969, p. 95) define a sensação como “o reflexo de qualidades isoladas dos objetos e fenômenos do mundo material que atuam diretamente sobre os órgãos dos sentidos”. Assim, compreende-se que por meio das sensações conhecemos as qualidades dos objetos, como, por exemplo, a cor, o odor, o sabor, a textura, permitindo o julgamento das alterações corporais, os movimentos, sua posição corporal e até mesmo o funcionamento.

A teoria materialista dialética da sensação parte do fato de que o homem conhece, através dos órgãos dos sentidos, o mundo material, que existe independentemente dele. A sensação é o resultado da influência da matéria sobre os órgãos dos sentidos¹⁸⁵ (E. N. Sokolov, 1969, p. 95).

Neste sentido, o autor afirma que “a sensação é uma imagem subjetiva do mundo objetivo. Pertencendo ao sujeito e aparecendo nele é o reflexo do que existe objetivamente” (E. N. Sokolov, 1969, p. 95). Os objetos e fenômenos são os estímulos que atuam sobre os órgãos dos sentidos, sendo que esta influência provoca o processo denominado de estimulação. Assim, a sensação é o resultado dessa estimulação no córtex cerebral, intervenção considerada indispensável para o aparecimento da sensação. Neste sentido, o autor afirma que:

As sensações são reflexo verídico dos estímulos correspondentes adequados a um órgão dos sentidos determinado, que tem elaborado sua sensibilidade para ele no processo de sua

¹⁸⁵ **Trecho original:** La teoría materialista dialéctica de la sensación parte del hecho de que el hombre conoce, a través de los órganos de los sentidos, el mundo material, que existe independientemente de él. La sensación es el resultado de la influencia de la materia sobre los órganos de los sentidos.

evolução. A sensibilidade é produto de um prolongado desenvolvimento e adaptação dos animais ao meio ambiente. A fina diferenciação das sensações humanas está ligada ao desenvolvimento histórico da sociedade humana e, ao mesmo tempo, a sua atividade criadora (E. N. Sokolov, 1969, p. 97).

Neste contexto, percebo a enfática posição da influência do desenvolvimento histórico e a atividade humana na constituição desta função psicológica, pois, em decorrência desses dois aspectos, surgiram as formas complicadas de diferenciação, assim como o desenvolvimento das sensações cinéticas e cutâneas relacionadas ao desenvolvimento das mãos como órgão de trabalho. “O processo de desenvolvimento das sensações está ligado à atividade prática e, acima de tudo, ao homem, e dependem das exigências que surgem na vida e no trabalho ao funcionamento dos órgãos dos sentidos” (E. N. Sokolov, 1969, p. 98). Diante disso, é possível compreender as diferenças e o alto grau das sensações gustativas dos degustadores de vinhos, tabaco, assim como as sensações relacionadas à forma, cores e representação de objetos nos pintores e, ainda, a diferenciação de tons sonoros entre os músicos, pois os violinistas são considerados mais desenvolvidos nesta sensação comparados aos pianistas.

Para compreendermos melhor como é feita a classificação das sensações, é preciso levar em conta que todo o processo sensorial se inicia em bases naturais que são representadas fundamentalmente pelos analisadores, ou seja, pelos substratos fisiológicos que operam no organismo frente à estimulação da matéria resultando os diferentes tipos de sensações. Os analisadores podem ser externos ou internos: os analisadores externos têm receptores na superfície do corpo que captam os estímulos externos (exteroceptores), e os analisadores internos têm como aparato os receptores dispostos nos tecidos e órgãos internos (interoceptores) e registram as mudanças internas no organismo. Os analisadores cinéticos são responsáveis pelos movimentos, as terminações dos músculos e tendões e servem para as sensações de movimento a objetos externos. Segundo E. N. Sokolov (1969), as sensações devidas a esses analisadores externos são: as visuais, as auditivas, as táteis, as gustativas e as olfativas, sendo que as sensações orgânicas estão diretamente ligadas ao funcionamento dos analisadores internos.

Diante dessas informações, o alerta de Luria (1991a) se direciona às sensações, pois são a fonte básica para o conhecimento do homem quanto ao seu mundo externo e ao próprio corpo, pois:

Elas representam os principais canais, por onde a informação relativa aos fenômenos do mundo exterior e ao estado do organismo chega ao cérebro, permitindo ao homem compreender o meio ambiente e o seu próprio corpo. Se esses canais estivessem fechados e os órgãos dos sentidos não fornecessem a informação necessária, nenhuma atividade consciente seria possível (Luria, 1991a, p. 1).

Luria (1991a) propõe uma classificação sistemática das sensações e divide-as em três tipos principais: sensações interoceptivas, proprioceptivas e extraceptivas. Segundo o autor, as sensações interoceptivas produzem sinais acerca dos processos internos, fazendo chegar ao cérebro as excitações procedentes do intestino, do estômago, do coração, do sistema sanguíneo constituindo, portanto, o grupo mais antigo e elementar de sensações, pois se encontram entre as formas menos consciente, mais difusa e conservam uma semelhança com os estados emocionais. Assim, essas sensações se manifestam como ponto intermediário entre as sensações autênticas e as emoções, mas, segundo o referido autor, a Psicologia ainda não estudou de forma suficiente essas manifestações subjetivas da sensação e coloca-as no campo das “sensações obscuras”¹⁸⁶, no entanto é necessário estudá-las tendo em vista a compreensão dos quadros internos patológicos da doença que, nas palavras do autor:

A importância objetiva das sensações interoceptivas é muito grande: elas são fundamentais na regulação da balança dos processos internos de metabolismo ou daquilo a que se chama *homeostase* dos processos de troca no organismo. Os sinais que surgem por via interoceptiva provocam um comportamento voltado para a satisfação de inclinações ou para a eliminação dos estados de tensão (“stress”) que podem manifestar-se em decorrência de fatores que perturbam o funcionamento equilibrado dos órgãos internos. Por isto a consideração das sensações interoceptivas desempenha papel decisivo na parte da medicina denominada “psicossomática”, que estuda a correlação dos processos somáticos e viscerais e dos estados psíquicos (Luria, 1991a, p. 10-11).

O segundo grupo compreende as sensações proprioceptivas, das quais resultam as informações sobre a posição do corpo no espaço e, sobretudo, dos movimentos requeridos à execução da ação, assim como a regulação dos mesmos. Os receptores da sensibilidade encontram-se nos músculos, tendões e ligamentos, assim qualquer mudança na distensão dos músculos ou mudança na posição das articulações provoca o surgimento da excitação visto que qualquer mudança “passa pelos filamentos que compõem as colunas posteriores da substância branca da medula espinhal” (Luria, 1991a, p. 11).

¹⁸⁶ Grifos do autor

Para Luria (1991a), a modalidade especial desta sensibilidade pode ser denominada de sensação de equilíbrio ou sensação estática, sendo que os receptores dessas sensações situam-se nos canais semicirculares do ouvido interno, transmitindo a excitação por meio de filamentos que compõem o chamado nervo vestibular para as regiões têmpo-parietais do córtex cerebral e cerebelo. Os substratos neurológicos da sensibilidade vestibular estão diretamente relacionados à visão, que também participa do processo de orientação no espaço, pois em situações em que as excitações visuais são bruscas ou aceleradas, ou ocorrem mudanças rápidas do corpo no espaço, frequentemente resultam em sensações de desconforto por perda de equilíbrio, enjôo indicando a rejeição do organismo a este tipo de estimulação.

O maior grupo sensorial é formado pelas sensações exteroceptivas, as quais colocam o homem em contato com o seu meio exterior por meio das sensações advindas dos cinco sentidos. Essas sensações podem ser organizadas em dois subgrupos: as sensações de contato, compostas pelas sensações do paladar e o tato os quais tem a sensação provocada diretamente ao órgão e as sensações de distância, nas quais o estímulo provoca a sensação nos órgãos dos sentidos a partir de certa distância, nesse caso, o olfato, a visão e a audição.

Além dessa organização dos subgrupos, Luria (1991a) acrescenta outro grupo que denomina de “sensações intermodais” ou “sensações mistas”, pois se situam no limiar entre as distintas modalidades, como, por exemplo, a identificação de sons pelo surdo por meio de vibrações captadas pelos ossos do crânio, ou a percepção de cheiros agudos pelas sensações agudas de sabor e, ainda, a percepção de som altamente intenso por reações táteis etc. Ao outro tipo de sensações o autor denominou de “sensações não específicas” que são as sensações pelas quais os conhecimentos ainda não estão suficientemente elaborados, como, por exemplo, a “fotossensibilidade da pele” que envolve os conhecimentos quanto à capacidade de percepção dos matizes de cor da pele da mão ou as pontas dos dedos e até mesmo os estudos sobre o sentido de distância que ajuda o cego a perceber a distância do obstáculo à sua frente.

Luria (1991a) menciona que nem sempre os órgãos dos sentidos trabalham isoladamente, sendo, portanto, clara a existência da interação entre algumas sensações, pois passam a se influenciar mutuamente, estimulando ou reprimindo o funcionamento de um ou de outro. No entanto, para o autor, outra forma de funcionamento mais profundo de interação

é quando os órgãos trabalham juntos, formando o que se denomina em Psicologia de *Sinestesia*¹⁸⁷, a qual o autor esclarece:

[...] ao percebermos os objetos do mundo exterior, nós os vemos com os olhos, sentimos pelo contato, às vezes lhes percebemos o cheiro e o som, etc. É natural que isso exige a interação dos órgãos dos sentidos (ou analisadores) e é determinado pelo trabalho sintético deles. Esse trabalho sintético dos órgãos dos sentidos ocorre com a participação imediata do córtex cerebral e antes de tudo das zonas “terciárias” ou (zonas de cobertura) nas quais estão representados os neurônios pertencentes a várias modalidades. Essas “zonas de cobertura” são as que asseguram as formas mais complexas de funcionamento conjunto dos analisadores, as quais servem de base à percepção dos objetos (Luria, 1991a, p. 17-18).

Concordo com Luria (1991a) ao enfatizar os aspectos ligados ao desenvolvimento e funcionamento das sensações, assim como a precisão impressionante pelo qual alguns órgãos funcionam na identificação das sensações, como, por exemplo, o sinal luminoso de 1/1000 vela a um quilômetro de distância que os olhos podem identificar, o olfato e do paladar ao sentir o cheiro ou o gosto de uma partícula diluída em um milhão de vezes, as oscilações sonoras que o ouvido pode perceber num diapasão de 20 a 20000 oscilações. Diante disso, o autor enfatiza, ainda, que a sensibilidade pode sofrer algumas variações e que, portanto, não são invariáveis e nem permanecem com seu limiar permanente. Desta forma, pode ocorrer o primeiro tipo de variação da sensibilidade, a adaptação, que ocorre de acordo com as condições do meio, não imediatamente, pois requer certo tempo. “A adaptação é um dos tipos mais importantes da sensibilidade, que sugere uma grande plasticidade do organismo em seu processo de adaptação às condições do meio” (Luria, 1991a, p. 31). E. N. Sokolov (1969) exemplifica a adaptação do órgão da visão em situações de incidência de luz forte ou escuridão verificadas pela dilatação da pupila, assim como a adaptação rápida, cerca de 15 segundos, do ouvido frente aos sons fortes, as sensações táteis que diminuem seu efeito estando em contato direto com a pele até seu desaparecimento por completo. Segundo os autores, as sensações térmicas também se caracterizam por sua ampla possibilidade de adaptação, pois ao entrar em contato com a água no banho inicialmente esta pode parecer quente, mas pouco a pouco essa sensação pode desaparecer. Quanto à adaptação do olfato, se o estímulo for doloroso a adaptação é muito lenta, pois, desta forma, a força do estímulo mantém a sensação desagradável e intolerável e, ainda nesta mesma direção, encontram-se os estímulos dolorosos que em geral por serem fortes não promovem adaptação, sendo esta muito limitada.

¹⁸⁷ Grifos do autor.

A outra forma de variação da sensibilidade mencionada por Luria (1991a) é a sensibilização, na qual as mudanças do aumento da agudez dependem predominantemente das mudanças das condições fisiológicas ou psicológicas do próprio organismo. O autor menciona que dentre as condições que mudam a sensibilidade estão a idade, o tipo de sistema nervoso central, os deslocamentos endócrinos, o estado geral do sujeito relacionado à estafa. Para o autor, esses aspectos têm caráter longo e permanente e dependem predominantemente de mudanças estáveis que ocorrem no organismo. O aumento da sensibilidade também pode ocorrer por um caráter provisório e na dependência de influências fisiológicas ou psicológicas do sujeito, como, por exemplo, o uso farmacológico. Luria (1991a) esclarece que:

Nos últimos decênios, a aplicação de meios farmacológicos como via de regulação do funcionamento do sistema nervoso, particularmente de mudança da sensibilidade, acumulou grande experiência e hoje podemos mencionar vários preparados que exercem grande influência sobre a regulação do funcionamento dos órgãos dos sentidos (Luria, 1991a, p. 33).

Neste sentido, observo que a tendência de medicar para mudar o funcionamento do sistema nervoso era prevista pelo autor há tempo. Essa afirmação vem ao encontro da realidade que vivemos atualmente e às discussões sobre os efeitos nocivos quanto ao uso indiscriminado de medicamentos¹⁸⁸.

Concordo completamente com Luria (1991a, p. 33) ao afirmar que “a ação farmacológica não é o único meio de provocar a sensibilização extra das sensações. O segundo meio é a interação das sensações”. Neste sentido, defende que a sensibilidade pode sofrer mudanças consideráveis se for provocada por via *psicológica*¹⁸⁹, ou seja, mudando os interesses ou objetivos dos sujeitos, visto que, a sensibilidade pode aumentar substancialmente se mudarmos o significado pela instrução verbal. E. N. Sokolov (1969) afirma que para alcançar a consciência exata das qualidades do objeto é necessário que o estímulo seja identificado por meio das funções da linguagem, pois é desta forma que se pode ter a consciência do estímulo que está atuando, denominando-o com a palavra.

Esse aumento da sutileza da sensibilidade mencionada por Luria (1991a) se evidencia acentuadamente como resultado de atividade profissional, como, por exemplo, os

¹⁸⁸ Os efeitos dos medicamentos Ritalina e Concerta, à base de metilfenidato, no sistema nervoso central, será mais bem abordado no capítulo VI.

¹⁸⁹ Grifos do autor.

pintores que distinguem de 50 a 60 matizes de cores, os fundidores de aço que distinguem os matizes mais sutis do fluxo incandescente de metal, as nuances gustativas identificadas pelos degustadores, e a capacidade dos músicos em distinguir sons imperceptíveis para o ouvinte comum. Neste sentido, o autor afirma que:

Todos esses fatos demonstram que, sob as condições do desenvolvimento de formas complexas de atividade consciente, a agudeza da sensibilidade absoluta e da diferencial pode mudar substancialmente, e que a inclusão desse ou daquele indício na atividade consciente do homem pode, em limites consideráveis, mudar a agudeza dessa sensibilidade (Luria, 1991a, p. 36).

Segundo E. N. Sokolov (1969) é a partir do nascimento que a criança passa a responder aos estímulos que lhe chegam com diferentes reações, pois estímulos como o contato, a luz, a gustação, o ato reflexo, o estímulo tátil térmico e os estímulos sonoros ocorrem em diferentes graus e são respondidos de acordo com o analisador vestibular de forma incondicionada, sendo que o desenvolvimento dos reflexos condicionados exigem muita repetição e muito tempo. O córtex cerebral continua a se desenvolver após o nascimento e as sensações se desenvolvem ao mesmo tempo em que se estabelecem os reflexos condicionados, então, juntamente com os reflexos incondicionados estes vão adquirindo uma natureza reflexo-condicionada.

E. N. Sokolov (1969) menciona que é a existência de diferentes estímulos atuando sobre os órgãos dos sentidos que contribuem para o desenvolvimento e aperfeiçoamento das sensações, no entanto, explica que isto ainda não é suficiente, pois:

Como tem demonstrado as investigações de Leontiev e Zaporozhets, o desenvolvimento da sensibilidade se pode dirigir de uma maneira produtiva unicamente quando o êxito dos atos da criança depende da diferenciação ou não-diferenciação dos objetos. [...] o desenvolvimento dos órgãos dos sentidos da criança exige que a diferenciação de umas ou outras particularidades dos objetos seja condição indispensável para a execução dos atos que lhe interessam ou tem para ele uma significação determinada¹⁹⁰ (E. N. Sokolov, 1969, p. 143).

¹⁹⁰ **Trecho original:** Como lo han demostrado las investigaciones de Leontiev y Zaporozhets, el desarrollo de la sensibilidad se puede dirigir de una manera productiva únicamente cuando el éxito de los actos del niño depende de la diferenciación o no diferenciación de los objetos. [...] El desarrollo de los órganos de los sentidos Del niño exige que la diferenciación de unas u otras particularidades de los objetos sea condición indispensable para la ejecución de los actos que Le interesan o tienen para él una significación determinada.

2.12 Função Psicológica Superior: Percepção

Ao examinar os aspectos mencionados anteriormente, relacionados à sensação, verifica-se que a mesma reflete aspectos parciais dos objetos e fenômenos, embora esteja vinculada à percepção por representar os modos primários de reflexo da realidade. As sensações levam o homem a obter informações sobre seu mundo exterior e interior por meio dos órgãos dos sentidos, e, portanto, constituem a forma mais elementar de reflexo. No entanto, segundo Luria (1991a), os processos reais de reflexos do mundo exterior vão muito além dos limites das formas elementares, e explica que:

O homem não vive em um mundo de pontos luminosos ou coloridos isolados, de sons ou contos, mas em um mundo de coisas, objetos e formas, em um mundo de situações complexas; independentemente de ele perceber as coisas que o cercam em casa, na rua, as árvores e a relva dos bosques, as pessoas com quem se comunica, os quadros que examina e os livros que lê, ele está invariavelmente em contato não com sensações isoladas, mas com *imagens inteiras*; o reflexo dessas imagens ultrapassa os limites das sensações isoladas, baseia-se no *trabalho conjunto dos órgãos dos sentidos, na síntese de sensações isoladas* e nos complexos sistemas conjuntos. Essa síntese pode ocorrer tanto nos limites de uma modalidade (ao analisarmos um quadro, reunimos impressões visuais isoladas numa imagem integral) como nos limites de várias modalidades (ao percebermos uma laranja, unimos de fato impressões visuais, táteis e gustativas e acrescentamos os nossos conhecimentos a respeito da fruta). Somente como resultado dessa unificação é que *transformamos sensações isoladas numa percepção integral*, passamos do reflexo de indícios isolados ao reflexo de objetos ou situações inteiras¹⁹¹ (Luria, 1991a, p. 38).

Nesse sentido, entendo, conforme o autor, que a percepção não é um simples processo de soma de sensações isoladas, ou apenas associações, pois em realidade é um processo bem mais complexo, que confirmamos nas palavras do autor ao afirmar que:

Esse processo requer que se discriminem do conjunto de indícios atuantes (cor, forma, propriedades táteis, peso, sabor, etc.) os *indícios básicos determinantes* com a abstração simultânea de indícios inexistentes. Requer a *unificação* do grupo dos principais indícios e o cotejo do conjunto de indícios percebidos e despercebidos com os conhecimentos anteriores do objeto. Se no processo dessa comparação a hipótese do objeto proposto coincidir com a informação que chega, ocorrerá a *identificação* do objeto e o processo de percepção deste se concluirá; se como resultado dessa comparação não ocorrer a coincidência da hipótese com a informação que realmente chega ao sujeito, a procura da solução adequada continuará enquanto o sujeito não encontrá-la, noutros termos, enquanto ele não identificar o objeto ou não incluí-lo em determinada categoria (Luria, 1991a, p. 39).

Diante disso, há de se considerar que o processo de percepção é uma atividade receptora do sujeito, visto que o sujeito recebe a informação e a codifica por meio da fala,

¹⁹¹ Grifos do autor.

compara com a experiência anterior, discrimina os indícios essenciais, cria hipóteses, sintetiza os indícios e categoriza o objeto perceptível. Assim, conforme o referido autor, “*a atividade receptora do sujeito se assemelha aos processos de pensamento direto* e essa semelhança será tanto maior quanto mais novo e mais complexo for o objeto perceptível” (Luria, 1991, p. 41). É através do nível superior da atividade psíquica, a fala ou discurso, que o homem ao discriminar e reunir os indícios *designa pela palavra os objetos perceptíveis*¹⁹², e ao nomear os objetos apreende mais a fundo as propriedades deste, atribuindo-lhes as categorias. Como exemplo tem-se um objeto muito utilizado pelas pessoas, o relógio ao ser identificado e nomeado pelo sujeito, mentalmente são abstraído os indícios secundários de cor, tamanho e forma e coloca-se em destaque a função fundamental que é indicar o tempo; ao mesmo tempo classifica o relógio em determinada categoria e separa-o de outros objetos que exteriormente possam ser semelhantes, mas que pertencem a outra categoria, como, por exemplo, o celular que também tem números, mas sua função é bem diferenciada.

Nesse sentido, confirma-se a tese de que a atividade receptora do sujeito pode aproximar-se do pensamento direto, através da estrutura psicológica. A conquista filogenética e a ontogenética da linguagem significam um salto qualitativo para o desenvolvimento e a complexidade que se dá à percepção, que, em consequência, une a percepção a linguagem e o pensamento. Nesse sentido, encontramos Vygotski (2001) ao mencionar que essas relações que se estabelecem provocam a fusão imediata das funções do pensamento visual e a percepção, não sendo possível separar a percepção do objeto do seu sentido e significado. Assim, Vygotski (2001) afirma que pela experiência existe uma conexão entre a linguagem ou palavra e a percepção, pois ao focar a percepção da criança sob o prisma da linguagem, a criança não se limita em perceber, mas conta da sua percepção através da fala.

Segundo Luria (1991a), esse processo complexo de captação do mundo se dá por quatro traços próprios da percepção. O primeiro traço peculiar da percepção consiste em seu caráter *ativo e mediado*, visto que se dá por meio da mediação dos conhecimentos acumulados anteriormente constituindo uma atividade complexa de análise e síntese, a criança de hipóteses chega à decisão; a segunda peculiaridade se caracteriza por seu caráter *material e genérico*, pois o homem percebe os conjuntos dos indícios, analisa o conjunto, estabelece traços para determinar categorias, melhora cada vez mais, com o passar da idade e o

¹⁹² Grifos do autor.

desenvolvimento mental, o caráter generalizado de forma que passa a perceber com maior profundidade englobando maior número de traços, conexões e relações sobre o mesmo; a *constância e a correção* são a terceira peculiaridade da percepção humana, ou seja, o conhecimento anterior que se tem do objeto incorpora-se à percepção direta e torna esta mais constante e mais correta (ortoscópica), ou seja, a percepção corrige peculiaridades do objeto mesmo em condições variáveis.

Neste sentido, encontramos Vygotski (2001, p. 356) que, ao se referir ao termo *ortoscópico*, explica que “significa que vemos os objetos corretamente. Apesar da dependência das condições da percepção, vemos o objeto do tamanho, da forma e a cor que tem”, mas essa percepção ortoscópica não existe desde o início, ela se aprimora durante o desenvolvimento. Segundo o referido autor, os pesquisadores atuais mostram que a ortoscopia surge de uma excitação complexa da percepção visual e se funde e atua nela, simultaneamente.

A quarta peculiaridade da percepção mencionada por Luria (1991a) consiste em ser *móvel e dirigível*, no sentido de ser determinada de acordo com a tarefa a ser desempenhada. Luria (1991a) menciona como exemplo uma situação em que o sujeito deve avaliar uma pintura, sendo assim, sua percepção se dirige para o aspecto a dar ênfase, como, por exemplo, a forma técnica da pintura ou o tempo histórico que pertence o quadro, ou ainda a forma como se comportam as pessoas, assim, de acordo com o aspecto a ser examinado, o sujeito restringe sua percepção, concentra-se e dirige-se aos detalhes isolados.

Segundo Luria (1991a), somente a precisão do funcionamento dos órgãos dos sentidos não é suficiente para uma percepção correta, exigindo várias outras condições essenciais, como:

Situam-se entre estas a experiência anterior do sujeito e a amplitude de profundidade das suas concepções, a tarefa a que ele se propõe ao analisar determinado objeto, o caráter ativo, coerente e crítico da sua atividade receptora, a manutenção dos movimentos ativos que integram a atividade receptora, a capacidade de reprimir a tempo as hipóteses do significado do objeto perceptível se estas não corresponderem à informação afluyente (Luria, 1991a, p. 43).

Para Sokolov (1969), a percepção dos mesmos objetos e fenômenos é diferente em cada pessoa, e incluso a essa mesma pessoa os distintos períodos da vida. Têm influência marcante na percepção a sua experiência, sua idade, seu nível cultural, sua profissão, pois:

*Como todos os processos de conhecimento, a percepção sendo reflexo ou representação do mundo real, depende das características do sujeito que percebe, de seus conhecimentos, de suas necessidades, de seus interesses etc. Igual que a sensação, a percepção é uma imagem subjetiva do mundo real*¹⁹³ (Sokolov, 1969, p. 144).

Sendo assim, o caráter social da percepção é enfatizada por Sokolov (1969) ao propor que a veracidade da percepção pode ser comprovada na prática, sendo que a atividade prática dos homens “é o fundamento das percepções” (Sokolov, 1969, p. 145). Neste sentido, o autor é contundente em afirmar que:

As percepções humanas estão condicionadas *pela prática social*. O homem, ao relacionar-se com outras pessoas por meio do idioma, assimila a experiência acumulada pela sociedade e completa e comprova sua prática pessoal com os demais. Desta maneira, a percepção é o resultado de uma complexa atividade analítico-sintética do cérebro, um conhecimento sensível ao grau mais elevado que as sensações¹⁹⁴ (Sokolov, 1969, p. 144).

Ainda que o estímulo tenha distintas propriedades, a percepção tem a integridade como característica marcante em que pode atuar simultânea ou consecutivamente sobre o mesmo analisador ou sobre distintos analisadores; podem também atuar um após o outro ou com pausas intermediárias, assim, na concepção dos autores, essa integridade permite e percepção atuar como um todo único. Neste sentido, ao observar o veludo ou o mármore sem que o toque, as impressões aparecem de uma maneira reflexo-condicionada como consequência das conexões estabelecidas anteriormente pelo contato visual, tátil e pela ação direta já ocorrida nesses objetos. Por esse exemplo, é possível compreender melhor a afirmativa do autor quanto à facilidade das sensações se associarem com grande facilidade, pois: “Quando se percebe a forma dos objetos ou algumas de suas qualidades, tais como o som, o liso, e o rugoso, estas sensações se fundem tanto entre si que é impossível separá-las do conjunto geral” (Sokolov, 1969, p. 145).

Para o autor, um estímulo forte nem sempre é aquele que tem características físicas que se destacam, mas sim o estímulo que provoca um foco de excitação dominante no córtex

¹⁹³ **Trecho original:** *Como todos los procesos de conocimiento, la percepción, siendo reflejo o representación del mundo real, depende de las características del sujeto que percibe, de sus conocimientos, de sus necesidades, de sus intereses, etc. Igual que la sensación, la percepción es una imagen subjetiva del mundo real.* (Grifos do autor).

¹⁹⁴ **Trecho original:** *las percepciones humanas están condicionadas por la práctica social. El hombre, al relacionarse con otras personas por medio del idioma, asimila la experiencia acumulada por la sociedad, y completa y comprueba su práctica personal con la de los demás.* (Grifos do autor).

cerebral. Sob este aspecto, essa desigualdade entre a força dos estímulos influencia na percepção completa do objeto, no entanto, essa diferenciação de componentes fortes e fracos tem importância vista a condição de comparação que se estabelece no reconhecimento dos objetos. O autor enfatiza a posição de Ushinski na recomendação de que se deve utilizar amplamente a comparação e a contraposição na prática pedagógica, como, por exemplo, igualar o objeto a outro ou diferenciá-lo, para assim formar um juízo e ter algum pensamento sobre ele.

Sokolov (1969) apresenta que outro aspecto importante da integridade da percepção é que além de perceber a variedade das partes do objeto e as suas qualidades é preciso perceber as relações que se estabelecem entre elas, ou seja, a percepção das partes isoladas promove a percepção do conjunto e vice-versa. Destacamos a importância dada pelo autor, à ação recíproca da linguagem no desenvolvimento da percepção humana, sendo que:

A palavra intervém na desintegração e na unificação dos estímulos complexos ou de seus componentes. A palavra denomina os signos e as partes desintegradas do objeto, os fenômenos e objetos em conjunto. Isto é muito importante, pois a percepção permite utilizar conhecimentos que já se tem sobre os objetos da mesma denominação. A percepção se forma desde a infância a partir da influência do idioma, em que lhe foi fixada a experiência social das gerações passadas. As indicações verbais dos adultos ajudam a criança a destacar uma ou outra parte dos objetos, a perceber sua semelhança ou sua diferença. Por meio da palavra a criança adquire novos conhecimentos sobre os objetos e isto influi essencialmente sobre a percepção¹⁹⁵ (Sokolov, 1969, p. 147-148).

Considero coerente a afirmação do referido autor de que a percepção humana é racional, pois ao perceber os objetos ou fenômenos da realidade o sujeito os interpreta de acordo com seus conhecimentos e segundo a sua experiência prática, expressando a forma mais simples e inicial de compreensão dos objetos pelo reconhecimento. Esse processo de reconhecimento é classificado por Sokolov (1969) em dois tipos, sendo o primeiro o reconhecimento generalizado ou não específico em que o objeto se relaciona a uma categoria geral sendo suficiente as características do mesmo, ao passo que o segundo tipo, denominado pelo autor de diferenciado ou específico, estabelece a classificação do objeto em uma

¹⁹⁵ **Trecho original:** la palabra interviene en la disgregación y en la unificación de los estímulos complejos o de sus componentes. La palabra denomina los signos y partes disgregadas del objeto, los fenómenos y objetos em conjunto. Esto es muy importante, pues en la percepción permite utilizar conocimientos que ya se tienen sobre los objetos de la misma denominación. La percepción se forma desde la infancia bajo la influencia Del idioma, en el que se há fijado la experiencia social de las generaciones pasadas. Lãs indicaciones verbales de los adultos ayudan al niño a destacar una u outra parte de los objetos, a percibir su parecido o su diferencia. Por médio de la palabra el niño adquire nuevos conocimientos sobre los objetos y esto influye esencialmente sobre la percepción.

categoria limitada, sendo necessário destacar os sinais e características específicas desse objeto. Neste sentido, o reconhecimento se apóia nos sinais distintos do objeto que permitem identificar uma ou outra característica, mas isso vai depender da formação do sistema de conexões temporais que o sujeito estabeleceu anteriormente. Exemplificando, esses sistemas de conexões podem ser manifestos quando o sujeito é convidado a observar imagens que dão duplo sentido ou de significado múltiplo, identificando as imagens que percebe.

Outra característica da percepção mencionada por Sokolov (1969) é a seletividade que consiste na preferência e acentuação do sujeito por um objeto em detrimento de outro, sendo determinada por causas objetivas e subjetivas. As causas objetivas estão ligadas às influências dos estímulos como força, mobilidade, contraste, a iluminação, a distância entre um e outro objeto, ao passo que as causas subjetivas dependem da atitude do sujeito com relação ao objeto que atua “e esta depende de sua significação para as necessidades e interesses do sujeito, de sua experiência anterior e do estado psíquico geral em que se encontra” (Sokolov, 1969, p. 152).

Segundo Sokolov (1969) a seletividade tem um importante grau para a percepção, considerando que está sempre incluída na execução de qualquer atividade, assim, um mesmo objeto pode ser percebido de diferentes formas e de acordo com a tarefa que foi suscitada. Diante disso, considero que se a tarefa não é clara ou não foi determinada, os objetos não estão relacionados à atividade, a percepção fica incompleta e confusa. No contexto de sala de aula, este pressuposto contribui para que o professor compreenda que a criança precisa ter clareza na atividade que deve desempenhar e esta deve ter relação com os objetos e exemplos utilizados para que não fiquem fora do contexto da criança e não provoque que a sua percepção se perca.

Para Sokolov (1969), a *atitude emocional*¹⁹⁶ para aquilo que se percebe tem grande importância na seletividade da percepção, pois quando a indiferença toma conta o sujeito não percebe o objeto e sua percepção fica muito superficial, ao passo que quando há o interesse ou atitude emocional para o objeto, este se torna facilmente objetivo da percepção. Assim, entendo que o mesmo pode ocorrer com os conteúdos apresentados em sala de aula, considerando que, se forem apresentados de forma interessante a ponto de chamar a atenção e o interesse das crianças dirigindo sua atitude emocional, teremos mais facilmente o conteúdo

¹⁹⁶ Grifos do autor.

como objetivo da percepção da criança. Neste sentido, o que a criança não percebe sozinha é possível provocar e instigar sua atitude emocional para que dirija sua percepção com objetivo ao conteúdo. Enfatizo que a percepção da criança pode ser instigada ao desenvolvimento pelos adultos, visto que estes têm uma vasta experiência, conhecimentos e detalhes que para a criança passam despercebidos.

Outro ponto a ser observado, segundo Sokolov (1969), é não focar somente *no que a criança percebe*, mas também em *como ela percebe*¹⁹⁷, pois enfatizam que é preciso levar em conta a experiência passada desta, considerada como um grau de suma importância para a percepção.

Sokolov (1969) menciona que assim como as sensações, as percepções são classificadas e se diferenciam em visuais, auditivas, táteis e outras. No entanto, a diferença entre a classificação das percepções e sensações está que, na percepção, levamos em conta apenas o papel dominante de um dos analisadores que normalmente participam da percepção. Mesmo assim, o autor explica que podem ocorrer casos em que dois ou mais analisadores intervenham na percepção tornando esses casos em tipos complicados ou combinados de percepções, como, por exemplo, nas percepções cinéticas ou motoras em que o sujeito não se limita em apenas olhar o objeto, mas ele recebe informações e utiliza suas sensações táteis, envolve-o nas mãos, apalpa, dá voltas, pesa, ouve o som, volve sua cabeça para ouvir melhor. Assim, o referido autor afirma que a atividade motora é muito clara na percepção visual das crianças pequenas, mas que com o tempo vai se inibindo de maneira progressiva e reduz a atividade ao movimento dos olhos.

Graças aos movimentos das mãos e dos olhos se consegue uma percepção mais completa e diferenciada dos objetos. Com a ajuda do seu aparato motor, os olhos efetuam um reconhecimento de todas as partes do objeto, sobretudo daquelas que exigem uma diferenciação exata. Isto deu o direito a Sechenov a denominar o olho “tentáculo” e destacar a importante e especial significação dos movimentos “de exploração” do olho no reconhecimento sensorial dos objetos¹⁹⁸ (Sokolov, 1969, p. 155).

¹⁹⁷ Grifos do autor.

¹⁹⁸ **Trecho original:** Gracias a los movimientos de la mano y de los ojos se consigue una percepción más completa y diferenciada de los objetos. Com la ayuda de su aparato motor, los ojos efectúan un reconocimiento de todas las partes del objeto, sobre todo de aquellas que exigen una diferenciación exacta. Esto le dio derecho a Sechenov a denominar al ojo “tentáculo” y subrayar la significación especialmente importante de los movimientos “de exploración” del ojo en el reconocimiento sensorial de los objetos. (Grifos do autor).

2.12.1. O desenvolvimento da percepção nas crianças

Neste item, destaco alguns aspectos os quais considero imprescindíveis para a melhor compreensão da percepção como Função Psicológica Superior. A percepção, segundo Sokolov (1969), começa a se desenvolver nos primeiros meses de vida das crianças, sendo que a diferenciação dos objetos ainda se dá de forma imperfeita. Em crianças de idade pré-escolar e escolares menores a percepção se caracteriza pela falta de detalhes e a sua saturação emocional é consideravelmente grande. Neste sentido, o autor explica que as crianças não conseguem distinguir as particularidades essenciais e principais dos objetos das características secundárias, pois preferem os objetos que chamam a atenção, os brilhantes, os móveis, de sons e cores diferentes, ou seja, tudo aquilo que motiva reações de orientação e emoções. Assim, as percepções vão se desenvolvendo à medida que as crianças passam a experimentar os objetos, a manipular, a utilizá-los, a mover-se no solo para diferenciar as distâncias, pois desta forma as conexões cinético-visuais são provocadas a se tornarem mais práticas e a se desenvolverem.

Para o autor, a percepção do tempo é muito difícil para as crianças de dois anos e meio; após os quatro anos é possível observar alguns termos, como, por exemplo, ontem, amanhã, antes e depois, mas, mesmo assim, podem ocorrer equívocos até para crianças de seis e sete anos. Destacamos a comunicação verbal com os adultos, considerando que produzem nas crianças mudanças no desenvolvimento da percepção, pois, nas palavras do autor:

Os adultos dão ao conhecer da criança os objetos que o rodeiam, lhe ajudam a considerar seus sinais mais importantes e característicos, lhe ensinam a atuar com eles e respondem as numerosas perguntas referentes a estes objetos. Ao aprender a denominação dos objetos e suas partes, as crianças aprendem a generalizar e diferenciar os objetos segundo as suas propriedades mais importantes¹⁹⁹ (Sokolov, 1969, p. 173).

Concordo com as afirmações do autor com relação ao grau de experiência infantil e ao desenvolvimento de sua percepção, no sentido de que quanto mais a criança tem contato com distintos objetos manipula-os e explora-os, mais sabe sobre eles, melhor os percebe e mais tarde consegue estabelecer mais conexões e relações existentes entre eles. Portanto, a qualidade do conteúdo da percepção é consequência da limitação da experiência da criança,

¹⁹⁹ **Trecho original:** Los adultos dan a conocer al niño los objetos que le rodean, Le ayudan a considerar sus signos más importantes y característicos, le enseñan a actuar con ellos y responden, a las numerosas preguntas referentes a estos objetos. Al aprender la denominación de los objetos y de sus partes, los niños aprenden a generalizar y diferenciar los objetos según sus propiedades más importantes.

da insuficiência das conexões temporais formadas pelas experiências anteriores, sendo que os movimentos e as ações também contribuem para a formação das conexões reflexo-condicionadas.

Sokolov (1969) destaca os jogos como forma estratégica para o desenvolvimento da percepção das crianças e afirma que:

Os jogos têm uma significação muito grande para o desenvolvimento da percepção e da capacidade de observar na idade pré-escolar e na idade escolar inicial. Durante os jogos, as crianças diferenciam distintas propriedades dos objetos, como são: sua cor, sua forma, seu tamanho, seu peso e como tudo isto se relaciona com os atos e os movimentos se criam condições favoráveis para a ação mutua entre os distintos analisadores e para a elaboração de representações múltiplas dos objetos²⁰⁰ (Sokolov, 1969, p. 174).

Os desenhos e as modelagens são mencionados pelo autor como estratégias importantes para que as crianças aprendam a representar com exatidão os contornos dos objetos, diferenciarem os tons das cores etc., desenvolvendo a percepção e a capacidade de observar, pois, segundo Sokolov (1969, p. 175), “Nos jogos, nos desenhos e na execução de outras tarefas, as crianças se acostumam a considerar por si mesmos a necessidade da observação e, com isto, ao final da idade pré-escolar, a percepção se faz mais organizada e dirigida²⁰¹”.

Interessante notar que o autor destaca em sua análise a importância da percepção em idade escolar, pois a mesma é considerada como sendo mais complicada, haja vista as numerosas ocupações que a escola propicia à criança, assim como o complicado quadro de fenômenos da natureza e da sociedade que requer o aperfeiçoamento de sua percepção e sua capacidade de observação. Neste sentido, Sokolov (1969) menciona algumas das atividades recomendadas para o melhor desenvolvimento desta função:

O ensino demonstrativo contribui muito especialmente ao desenvolvimento da percepção na idade escolar. As aulas prática e de laboratório sistemáticas, a utilização ampla do material escolar demonstrativo, as excursões; o conhecimento de distintos aspectos da atividade

²⁰⁰ **Trecho original:** Los juegos tienen una significación muy grande para el desarrollo de la percepción y de la capacidad de observar en la edad preescolar y en la edad escolar temprana. Durante los juegos, los niños diferencian distintas propiedades de los objetos, como son: su color, su forma, su tamaño, su peso, y como todo esto se relaciona con los actos y los movimientos se crean condiciones favorables para la acción mutua entre distintos analizadores y para la elaboración de representaciones múltiples de los objetos.

²⁰¹ **Trecho original:** En los juegos, en el dibujo y en la ejecución de otras atreas, los niños se acostubran a platearse por si mismos la necesidad de la observación y, con esto, al final de la edad preescolar, la percepción se hace más organizada y dirigida.

industrial, tudo isso é um enorme material para o desenvolvimento das percepções e da capacidade de observar dos alunos²⁰² (Sokolov, 1969, p. 175).

Diante disso, concordo com as defesas do referido autor ao enfatizar a importância da direção por parte dos professores e educadores na formação das percepções das crianças em idade escolar, considerando que as crianças na fase inicial da escolarização podem, pela falta de experiência, não separar os aspectos que são essenciais dos principais, ter dificuldades em descrever as principais características dos fenômenos, deixar passar detalhes importantes e até mesmo, se distraírem com aspectos que não são importantes. Desta forma, as recomendações do autor dirigidas aos professores também são bem vistas, pois:

A tarefa do professor está em preparar cuidadosamente os estudantes para que percebam os objetos que se estudam, comunicar-lhes os dados indispensáveis acerca deles que lhe facilitarão dirigir a percepção e diferenciar as qualidades mais importantes dos objetos. *As demonstrações por meio de material escolar (desenhos, esquemas, diagramas, etc.), as práticas de laboratório e as excursões conseguem seu fim unicamente quando o estudante tem uma consciência clara de qual é a tarefa, e o que se pretende com as observações. Sem isto, eles podem olhar os objetos e não ver o principal*²⁰³ (Sokolov, 1969, p. 175).

Com o intento de desenvolver as percepções nas crianças de salas iniciais, o autor recomenda que sejam realizadas comparações entre os objetos, destacando suas propriedades, fazendo analogias, apresentando as diferenças entre eles. Neste sentido, complementa que existem algumas exigências fundamentais para as observações, que consideramos imprescindíveis: “a atividade com um fim determinado, o conjunto consecutivo e sistemático dos fatos, assim como sua generalização e sua análise profunda e cuidadosa” (Sokolov, 1969, p. 176).

Imprescindível não perder de vista a existência das conexões interfuncionais no desenvolvimento deste processo de percepção que, segundo Vygotski (2001), se encontram por toda parte, pois, graças a essas novas conexões e às novas unidades estabelecidas entre a

²⁰² **Trecho original:** La enseñanza demonstrative contribuye muy especialmente al desarrollo de la percepción en la edad escolar. Las clases prácticas y de laboratorio sistemáticas, la utilización amplia del material escolar demostrativo, de las excursiones; el conocimiento de distintos aspectos de la actividad industrial, todo ello es un enorme material para el desarrollo de las percepciones y de la capacidad de observar en los alumnos.

²⁰³ **Trecho original:** La tarea del maestro está en preparar cuidadosamente a los estudiantes para que perciban los objetos que se estudian, comunicarles los datos indispensables acerca de ellos que le facilitarán dirigir la percepción y diferenciar las cualidades más importantes de los objetos. *Las demostraciones por medio del material escolar (dibujos, esquemas, diagramas, etc.), las prácticas de laboratorio y las excursiones, consiguen su fin únicamente cuando el estudiante tiene una conciencia clara de cuál es la tarea, de qué fin se persigue en las observaciones. Sin esto, ellos pueden mirar los objetos y no ver lo principal.* (Grifos do autor).

percepção e outras funções, importantes mudanças são produzidas, no entanto, se levar em conta as propriedades diferenciadas de forma isolada e não como parte do complicado desenvolvimento da consciência em sua totalidade, estaremos na mesma direção dos psicólogos associacionistas e gestaltistas.

Destaco a posição de Vygotski (2001) ao explicar que as teorias que consideram as características da percepção igualmente para as fases iniciais e tardias do desenvolvimento são frágeis e impotentes em sua fundamentação teórica, assim como as posições teóricas que consideram a percepção sem relação alguma com as outras funções, pois:

São impotentes para explicar as propriedades diferenciadas da percepção que surgem no processo de desenvolvimento. *Estas novas formações complexas das funções mentais não são funções separadas*²⁰⁴. Falamos aqui de uma nova unidade. Na falta de um termo melhor, chamaremos estas formações de *sistemas psicológicos*²⁰⁵ (Vygotski, 2001, p. 366).

Neste sentido, entende-se com a posição do autor em afirmar que ao longo do desenvolvimento da criança emergem constantemente novos sistemas, dentro dos quais atua a percepção, que adquire novas características que não são próprias dela no sistema de desenvolvimento. Para Vygotski (2001), junto com a formação dessas novas conexões interfuncionais, a percepção se emancipa, libera-se e se expressa numa série de conexões as suas características na fase inicial do desenvolvimento. Nesse período, a percepção está ligada imediatamente à motricidade, que é apenas um dos momentos do processo sensório- motor integral, pois é com o passar dos anos que vai adquirindo notável independência. Vygotski (2001) menciona que Lewin se dedicou em estudar esse problema e concluiu que somente com o passar dos anos a criança adquire uma expressão dinâmica dos processos interno. Ainda outros autores como Volkelt, Krueger mostraram que na mesma medida que é inseparável o processo sensório motor é também a reação emocional. Nesta direção, Krueger propôs denominar a percepção na idade inicial do desenvolvimento de “percepção com semelhança aos sentidos e as emoções” (Vygotski, 2001, p. 366).

Vygotski (2001) destaca que, embora a Escola de Leipzig tenha seus feitos, não podemos seguir seus passos, considerando que os fundamentos metodológicos para a compreensão do desenvolvimento da percepção são distintos, *pois não estamos na defesa de*

²⁰⁴ Grifo nosso.

²⁰⁵ **Trecho original:** Son impotents para explicar las propiedades diferenciadoras de la percepción que surgen en el proceso de desarrollo. Estas nuevas formaciones complejas de las funciones mentales no son funciones separadas. De lo que aqui hablamos es de una nueva unidad. A falta de un término mejor, llamaremos a estas formaciones *sistemas psicológicos*. (Grifos do autor).

*que as funções psíquicas podem ser consideradas isoladas, em unidades diferenciadas, mas devem ser estudadas como funções muito mais complexas que apenas um surgimento de função isolada*²⁰⁶ (Vygotski, 2001, p. 366-367).

2.13 Função Psicológica Superior: Pensamento

Segundo Luria (1981), a abordagem usada pela neuropsicologia moderna não se limita na relação entre o pensamento como um todo e o cérebro, mas sim na forma complexa da atividade cognitiva, seus elementos componentes e o cérebro. Sendo assim, “o problema da base cerebral da atividade intelectual deixa de ter um caráter puramente filosófico e se torna concreto e científico” (Luria, 1981, p. 285).

De acordo com Luria (1981), historicamente o processo do pensamento foi amplamente discutido entre as teorias e na Psicologia moderna ideias completamente diversas podem ser encontradas, como, por exemplo, com o associacionismo no século 19 defendendo uma combinação de associações de complexidade variada, as quais de contiguidade as mais simples, sendo as de semelhança ou contraste como as relações lógicas mais complexas. Ao passo que os adeptos da psicologia do gestaltismo do século 20 compreendiam “o pensamento como uma estrutura única, baseada em leis semelhantes àquelas da percepção integral” (Luria, 1981, p. 286).

Para o autor, importantes avanços ocorreram quando foram realizadas análises mais concretas entre os métodos utilizados no ato de pensar e nas formas das estruturas dinâmicas. Assim, na década de 30, Vygotsky demonstrou que “o processo de análise e generalização, que constitui a base do ato intelectual, depende da estrutura lógica da fala, e que *o significado das palavras, a base das ideias, se desenvolve na infância*”²⁰⁷ (Luria, 1981, p. 286). Segundo esses pressupostos, inicialmente o processo se dá pelas impressões que a criança tem do mundo exterior e mais tarde vai sendo convertido em pistas concretas de toda a situação prática, por fim consegue aplicar as categorias abstratas inteiras. Todo esse processo é de fundamental importância para a humanidade e se expressa até os dias de hoje, pois, segundo a afirmação do referido autor:

²⁰⁶ Grifo nosso.

²⁰⁷ Grifos do autor.

A compreensão de que o significado das palavras é o instrumento fundamental do pensamento foi crucial para a abordagem do problema básico: a descrição da estrutura psicológica do pensamento como um todo. A investigação deste problema, na verdade, ocupou toda uma geração de psicólogos e recebeu um poderoso impulso tanto em função do desenvolvimento da própria ciência psicológica em décadas recentes, como também em função do desenvolvimento de computadores de alta velocidade, que necessitou uma descrição mais detalhada da estrutura do pensamento real a fim de que os melhores modelos possíveis dele pudessem ser construídos (Luria, 1981, p. 287).

O autor menciona que muitas tentativas e pesquisas foram realizadas para a construção dos conceitos básicos do pensamento. Na União Soviética, com Vygotsky, Leontiev, Galperin e outros, o problema da estrutura do pensamento foi investigado com base no conceito geral de estrutura interna da atividade mental, ao passo que em outros países as formas do pensamento concreto foram associadas ao estudo da atividade do xadrez e à teoria heurística do pensamento, a qual compara o funcionamento do pensamento humano com a operação de computadores. No entanto, essa série de investigações trouxe a ideia suficiente e clara, tendo o pensamento como uma atividade mental concreta, fato que para Luria (1981) torna possível abandonar a tentativa de procurar um substrato cerebral do “pensamento geral” e “procurar um *sistema de mecanismos cerebrais*²⁰⁸ responsáveis pelos componentes do pensamento e por seus estágios” (Luria, 1981, p. 287).

Luria (1981) propõe algumas fases que compõem o pensamento humano como forma de atividade integral. No primeiro momento afirma que os psicólogos que estudam o processo concreto do pensamento são unânimes em supor que “o pensamento surge apenas quando o indivíduo tem um motivo apropriado que torna a tarefa urgente” (Luria, 1981, p. 288), quando se faz necessário encontrar uma solução para esta tarefa, visto que a solução já pronta, inata ou habitual, não existe.

De acordo com essa ideia, o autor afirma que “a origem do pensamento é sempre a presença de uma tarefa, assim, o psicólogo quer dizer que o problema que o indivíduo deve resolver é fornecido em *certas condições*²⁰⁹, que ele deve primeiramente investigar a fim de descobrir o caminho que conduz a uma solução adequada” (Luria, 1981, p. 288).

O segundo estágio da atividade mental é, para Luria (1981), não somente a tentativa de responder adequadamente à tarefa, mas constitui no “refreamento de respostas impulsivas,

²⁰⁸ Grifos do autor.

²⁰⁹ Grifos do autor.

investigação das condições do problema, a análise de seus componentes, o reconhecimento de seus aspectos mais essenciais e das correlações recíprocas” (Luria, 1981, p. 288). Segundo o autor, esse trabalho de investigação preliminar do problema é fundamental para que o processo concreto do pensamento ocorra, pois, sem o mesmo, nenhum ato intelectual poderia ocorrer.

Compondo o terceiro estágio do processo do pensamento, Luria (1981) menciona a seleção das alternativas possíveis e a criação de um plano para a execução da tarefa, pois “decidindo-se que alternativas têm maior probabilidade de ter sucesso e ao mesmo tempo rejeitando-se todas as alternativas inadequadas” (Luria, 1981, p. 288). Assim, a escolha que o sujeito faz mediante as alternativas que tem parte da predominância de um sistema particular de associações que está por trás do significado das palavras para ele, sendo que essas matrizes multidimensionais de significados participam de todas as formas de pensamento.

Depois de formar um esquema geral para a solução do problema e escolher o sistema mais adequado de alternativas, vem o estágio da escolha dos métodos mais apropriados e quais as operações adequadas para programar o esquema geral da solução. Luria (1981) enfatiza que Vygotsky, Galperin e colaboradores investigaram os processos de pensamento e seus estágios, e resume:

Ele começa com uma série expandida de ações externas sucessivas (tentativas e erros), progride para uma fala interna expandida, na qual se fazem as necessárias buscas, e termina com a contração e condensação dessas buscas externas e com a transição para um processo interno específico. Neste, o indivíduo é capaz de obter auxílio a partir de sistemas já prontos de códigos (lingüísticos e lógicos, no pensamento verbal discursivo; numéricos, na solução de problemas aritméticos) que ele aprendeu. A existência desses códigos internos bem assimilados, que formam a base operante do “ato mental”, forma também, assim, a base para a execução de operações intelectuais requeridas, e, no indivíduo adulto, que dominou o uso desses algoritmos, ela começa a fornecer um alicerce sólido para o estágio operante do pensamento (Luria, 1981, p. 289).

O quinto estágio mencionado por Luria (1981) é a solução real do problema ou a descoberta da resposta para o problema proposto na tarefa, que ainda é considerado pelo autor como sendo apenas o início do estágio final. Então, o último e sexto estágio é a comparação dos resultados obtidos com as condições originais da tarefa. Luria (1981) explica que se os resultados estiverem de acordo com as condições originais do problema o ato intelectual está completo, caso contrário, a busca da estratégia deve ser reiniciada, continuando o processo de pensamento até que uma solução seja encontrada.

Segundo o referido autor, esses estágios e o desenvolvimento dessas faculdades se dão em condições em que não ocorreu nenhum tipo de lesão em áreas do cérebro, pois quando ocorre uma destruição de diferentes zonas cerebrais, a estrutura do pensamento é atingida e, inevitavelmente, ocasiona os diferentes distúrbios na mesma.

Na direção dessa atividade racional, Smirnov *et al* (1969) afirmam que o conhecimento não pode ser reduzido às sensações, percepções e recordações daquilo que se percebeu, pois no cotidiano da vida acontecem situações impossíveis de serem resolvidas apenas com as percepções, daí a necessidade de utilizar um meio indireto e tirar conclusões a partir daquilo que já se conhece. Nas palavras dos autores:

Isto é a *atividade racional*, que consiste em buscar a solução a um problema utilizando os conhecimentos previamente adquiridos, recordando atos concretos. *O pensamento resolve os problemas, por caminhos indiretos, mediante conclusões derivadas dos conhecimentos que já se tem*²¹⁰ (Smirnov *et al*, 1969, p. 232).

Segundo os autores, para resolver um problema, o sujeito deve se apoiar no conhecimento das leis da realidade, na generalização de fenômenos isolados e em atos concretos. Neste sentido, o conhecimento do geral é muito importante para qualquer atividade com fim determinado, ao mesmo tempo em que para mudar uma realidade o homem precisa saber o que é necessário fazer para conseguir o fim que deseja, enfatizando que para que mudanças possam ocorrer é preciso conhecer as leis que regem o mundo objetivo e sua aplicação em cada caso concreto. Conhecer as leis objetivas que regem o mundo é, segundo os autores, uma condição para que se possa efetuar qualquer atividade, pois em suas palavras encontramos a afirmação que:

As leis da realidade são a generalização de acontecimentos. Fora da generalização de cada caso concreto e da utilização desta generalização em cada caso concreto, é impossível conseguir realizar nenhuma previsão e, portanto, não se pode efetuar nenhuma atividade com um fim determinado. Se o homem não conhecer mais que objetos e fenômenos isolados não poderia dominar a natureza e modificar a realidade²¹¹ (Smirnov *et al*, 1969, p. 232).

²¹⁰ **Trecho original:** Esto es la *actividad racional*, que consiste en buscar la solución a um problema utilizando los conocimientos previamente adquiridos, recordando hechos concretos. *El pensamiento resuelve los problemas, por caminos indirectos, mediante conclusiones derivadas de los conocimientos que ya se tienen.* (Grifos do autor).

²¹¹ **Trecho original:** Las leyes de la realidad son la generalización de los hechos. Fuera de la generalización de cada caso concreto y de la utilización de esta generalización en cada caso concreto, es imposible llegar a realizar ninguna previsión y, por tanto, no se puede efectuar ninguna actividad com um fin determinado. Si el hombre no conociera más que objetos y fenômenos aislados no podría dominar la naturaleza y modificar la realidad.

Diante disso, a generalização do individual e a utilização das leis gerais são levadas a cabo por meio dos processos de pensamento, pois “o pensamento é o reflexo generalizado da realidade” (Smirnov *et al*, 1969, p. 232). Neste processo de generalização a grande contribuição vem da *linguagem*²¹², pois, diante da realidade, o homem separa o que é geral, denomina em palavras e conecta os objetos e fenômenos com as características do geral, como, por exemplo, a palavra árvore, seja de qual natureza for, o geral está contido em todas elas, mesmo que tenham características próprias e independente de suas particularidades, pois todas possuem características que são gerais. Neste sentido, compreendo a ênfase dada pelos autores quanto à importância da palavra, pois sem ela seria impossível a generalização e por considerar que, “se pode pensar unicamente por meio da palavra. O pensamento é o reflexo da realidade por meio da palavra. O pensamento humano é um pensamento verbal” (Smirnov *et al*, 1969, p. 233). Segundo Luria (1979a), o pensamento verbal ou lógico-verbal é consideravelmente a segunda forma mais elevada, pois, por meio dele, o homem se baseia nos códigos da língua, ultrapassando os limites da percepção sensorial, reflete sobre conexões e relações complexas, forma conceitos, emite conclusões e resolve tarefas teóricas complexas.

Interessante notar que os autores enfatizam que a extensão do que se pensa é maior do que aquilo que se percebe, pois pela palavra é possível alcançar o que através da percepção e da representação não seria suficiente, no entanto, embora o pensamento vá além da percepção não altera a realidade, pelo contrário, passa a conhecê-la com mais profundidade e exatidão.

Segundo Smirnov *et al* (1969), o *conhecimento sensorial*²¹³ é a fonte de origem principal dos conhecimentos sobre o mundo exterior e está intimamente ligado ao pensamento e esse processo de pensar do homem se inicia do conhecimento particular que tem do fenômeno para depois descobrir o que existe de geral. Assim, sem a percepção do particular não pode haver a generalização.

Com relação ao conhecimento sensorial, os autores defendem que são a origem e o ponto de apoio para a atividade racional, estando esta diretamente ligada com a prática, visto que:

²¹² Grifos do autor.

²¹³ Grifos do autor.

O trabalho, o estudo, os jogos, qualquer aspecto da atividade humana exige resolver tarefas racionais. *A prática é a origem da atividade racional.* Ao mesmo tempo, a prática serve de *critério de veracidade* do pensamento, igualmente das sensações e percepções. As generalizações e as conclusões que faz o indivíduo partindo de princípios gerais se comprovam na prática. Ela faz alterações na atividade racional, desempenha um papel de correção nesta. *A prática é também de onde se utilizam os resultados da atividade racional.* Partindo da prática, o indivíduo volve de novo a ela aplicando na vida aquilo que tem obtido com o resultado do pensamento²¹⁴ (Smirnov *et al*, 1969, p. 234).

Diante disso, o pensamento humano, ou seja, a atividade racional está ligada diretamente à prática, pois antes de ser uma atividade mental independente se inclui na atividade prática e se efetua ligada e inseparavelmente dela. Esse pressuposto pode ser observado nas crianças em seus primeiros anos de vida em que manipulam os objetos e ao mesmo tempo pensam; mais tarde só conseguem realizar qualquer nova operação mental se tiverem o apoio da atividade prática e, somente depois, conseguirão realizar essas atividades sem o apoio prático, ou seja, de uma forma mental. Isso também se dá quando as crianças começam a resolver os problemas aritméticos e operações de cálculo, pois no início utilizam objetos reais para ajudar na contagem e até mesmo utilizam os próprios dedos; mais tarde as crianças vão adquirindo capacidade própria de pensar e não precisam mais desse apoio, embora a atividade prática continue sendo o ponto de apoio do pensamento. Segundo os autores, os adultos também utilizam a atividade prática como ponto de apoio para realizar tarefas complicadas e, em alguns casos, somente com essa ajuda é possível chegar ao fim proposto.

Considero que o conhecimento quanto a essa relação do pensamento com a atividade prática é de fundamental importância, principalmente aos professores, pois, conhecendo esses fundamentos ao propor as atividades em sala de aula, devem oferecer os recursos e apoio para a realização das mesmas de forma a provocar bons resultados advindos dos processos de pensamento. Remeto-me às observações realizadas no contexto escolar da sala do 3º ano, em que as atividades de matemática propostas pela professora sempre estavam acompanhadas do apoio do material dourado, embora a mesma considerasse um problema. Às crianças que não tinham o seu material próprio, a professora emprestava do seu armário e todas realizavam os

²¹⁴ **Trecho original:** El trabajo, el estudio, los juegos, cualquier aspecto de la actividad humana exige resolver tareas racionales. *La práctica es el origen de la actividad racional.* Al mismo tiempo, la práctica sirve de *critério de veracidad* del pensamiento, igual que de las sensaciones y percepciones. Las generalizaciones y conclusiones que hace el individuo partiendo de principios generales se comprueban en la práctica. Ella hace enmiendas a la actividad racional, juega un papel corrector en ésta. *La práctica es también donde se utilizan los resultados de la actividad racional.* Partiendo de la práctica, el individuo vuelve de nuevo a ella aplicando en la vida aquello que ha obtenido como resultado del pensamiento. (Grifos do autor)

cálculos e problemas com a ajuda desse recurso pedagógico. Enfatizo que considero esta uma medida adequada na promoção de pensamento com a utilização da atividade prática e que promove uma relação estreita entre os dois aspectos, por meio da palavra e dos conhecimentos que já se tem, sendo ainda ligados estreitamente ao conhecimento sensorial²¹⁵.

Smirnov *et al* (1969) consideram falsas as ideias dos profissionais reacionários que afirmam ser o pensamento das pessoas que se encontram em baixo estado de desenvolvimento cultural, considerados como pensamento especial ou primitivo, privado de lógica e, portanto, incapazes de compreender o mundo e suas leis. Os autores afirmam que não faz sentido essas ideias, ao considerar que existem leis comuns a todas as pessoas, pois o pensamento, apesar de ser o produto de uma evolução prolongada, se “desenvolve com os mesmos mecanismos nervosos e tem a mesma lógica em todo o período histórico do desenvolvimento da humanidade conhecido até hoje” (Smirnov *et al*, 1969, p. 236). Neste sentido, os referidos autores consideram que as leis que regulam as funções cerebrais não mudaram totalmente, podem ter-se ampliado e aprofundado os conhecimentos do desenvolvimento dessas leis e os estudos das leis da natureza e da sociedade, assim como o desenvolvimento da cultura, que na medida do progresso provocam necessidades materiais e econômicas para a humanidade.

Smirnov *et al* (1969) atribuem algumas características inclusas às operações racionais fundamentais do pensamento, sendo: a análise e a síntese, a comparação, a generalização e a sistematização, a abstração e a concretização. A *análise e a síntese*²¹⁶ são consideradas pelos autores como as operações racionais fundamentais, as quais estão em toda parte do pensamento e ligadas entre si de forma inseparável em qualquer tipo de atividade mental. “As análises e as sínteses ocupam um lugar especial entre todas as operações mentais. Todo pensamento é uma função analítico-sintética cerebral e está constituído por distintos graus de análises e sínteses” (Smirnov *et al*, 1969, p. 236). Embora essas funções estejam interligadas, cada uma delas possui características próprias, a análise é definida como uma divisão mental do todo em partes, sendo assim, os aspectos e elementos dos fenômenos podendo ser analisados através de algumas de suas qualidades e até mesmo por aspectos isolados. Sob este prisma, os autores partem da ideia de que é possível dividir mentalmente em partes qualquer coisa a ser analisada, como, por exemplo, uma planta, um animal ou um objeto, pois, assim, “qualquer atividade se pode dividir mentalmente em atividades ou

²¹⁵ Essas análises serão mais bem abordadas no capítulo V.

²¹⁶ Grifos do autor.

operações isoladas, podem-se separar mentalmente distintos episódios de um relato, distintas partes de uma obra musical, qualquer processo ou acontecimento se pode dividir em distintas etapas, períodos etc.” (Smirnov *et al*, 1969, p. 237).

Por outro lado, a síntese é “a unificação, a reunião mental das partes dos objetos, ou a combinação mental de seus sintomas, qualidades e aspectos” (Smirnov *et al*, 1969, p. 237). Ainda que as definições apresentadas pelos referidos autores denotem certo antagonismo nas funções, é possível admitir que estejam ligadas entre si de uma forma inseparável, pois concordamos quando expõem alguns exemplos como:

Quando lemos, separamos distintas frases, palavras e letras do texto e, ao mesmo tempo, as ligamos umas às outras: as letras reunimos em palavras; as palavras, em oração; as orações, em umas ou outras partes do texto. Quando se relata algum acontecimento, mentalmente se desintegram alguns episódios isolados; mas, ao mesmo tempo, se marca a relação de uns com os outros, a dependência entre eles. Isto tem o mesmo lugar em todas as atividades do pensamento²¹⁷ (Smirnov *et al*, 1969, p. 237).

Dada a importância da atividade prática para o desenvolvimento do pensamento, conforme mencionado anteriormente, retomamos essa importância visto que, segundo os autores supra citados, é através desta que nascem a análise e a síntese, sendo que para as crianças esses processos também se iniciam de maneira prática, pois dividem as coisas em partes e depois unificam os objetos em um todo. Assim, depois que as crianças utilizam os objetos em atividades práticas, dividindo ou combinando como um todo, utilizam as operações do pensamento de análise e síntese. Segundo Smirnov *et al* (1969), essa conexão entre as operações do pensamento, análise e síntese, e a atividade prática seguem se conservando e servem mutuamente de apoio, como, por exemplo, nas situações em que as crianças começam a contar e utilizam as situações concretas como ponto de apoio para a análise, ou seja, contam marcando com os dedos, e até mesmo com objetos que estão à sua volta; em situações em que são requeridas que as crianças pequenas reconstruam um quebra-cabeças, a criança não experimenta fazê-lo mentalmente, mas vai juntando as partes uma a uma e procurando as que se encaixam de uma maneira prática. O mesmo ocorre com os adultos quando se encontram em situações difíceis de análise e síntese muito complexas, pois

²¹⁷ **Trecho original:** Cuando leemos, separamos distintas frases, palabras y letras del texto y, mismo tiempo, las ligamos unas con otras: las letras reunimos en palabras, las palabras en oraciones, las oraciones en unas u otras partes del texto. Cuando se relata algún acontecimiento, mentalmente se disgregan algunos episodios aislados; pero, al mismo tiempo, se marca la relación de unos con otros, la dependencia entre ellos. Esto mismo tiene lugar en todas las actividades del pensamiento.

se comportam dessa forma. No entanto, os autores explicam que quando é necessário reconstruir ou representar mentalmente um mecanismo complicado, a operação fica mais fácil se anteriormente foi possível perceber o mecanismo em conjunto.

A segunda operação racional do pensamento mencionada pelos autores é a *comparação*²¹⁸ em que é possível estabelecer a semelhança e a diferença entre as partes ou as qualidades dos objetos, sendo que, para compará-los, é necessário separar aspectos determinados, estabelecer como está representado cada um, para assim determinar a semelhança e a diferença entre eles. Neste sentido, enfatizo o pressuposto de que é impossível obter uma comparação de qualidade sem uma análise consequente. “A análise é uma das partes constituintes e indispensáveis para a comparação²¹⁹” (Smirnov *et al*, 1969, p. 239). No entanto, a comparação não deve ser reduzida apenas à análise, pois com ela sempre se estabelece *uma relação* entre os objetos, entre as partes ou entre as qualidades destes, sendo assim, a síntese também deve ser incluída como uma das partes indispensáveis. Diante disso, concordo com as palavras dos autores ao afirmar que:

A comparação é muito importante para o conhecimento da realidade. Não será um exagero dizer que tudo o que existe se conhece por meio da comparação de um objeto e fenômenos com outros parecidos ou distintos deles. O homem, somente quando compara os objetos e fenômenos, pode orientar-se no mundo que o rodeia, pode reagir da mesma maneira frente a objetos semelhantes e atuar de forma distinta segundo a diferença que existe entre eles²²⁰ (Smirnov *et al*, 1969, p. 239).

A terceira operação racional mencionada por Smirnov *et al* (1969) é a *generalização e a sistematização*²²¹, que se inicia pela comparação, visto que ao comparar as semelhanças e diferenças dos objetos o sujeito pode estabelecer quais os aspectos gerais e depois reuni-los num mesmo grupo. Neste sentido, entendo que esse processo de generalização implica separar as características gerais dos objetos e fenômenos da realidade e assim promover a unificação mental dessas características. Para os autores, esse mesmo processo ocorre para a formação de

²¹⁸ Grifos do autor.

²¹⁹ Grifos do autor.

²²⁰ **Trecho original:** La comparación es muy importante para el conocimiento de la realidad. No será una exageración decir que todo lo existente se conoce por medio de la comparación de unos objetos y fenómenos con otros parecidos o distintos de ellos. El hombre, solamente cuando compara los objetos y fenómenos, puede orientarse en el mundo que le rodea, puede reaccionar de la misma manera ante objetos semejantes y actuar de forma distinta segundo la diferencia que hay entre ellos.

²²¹ Grifos do autor.

conceitos, ao descobrimento das leis e o conhecimento de conexões reais, pois: “o homem pensa sobre o geral, depois de se separar do particular, por meio da palavra que a expressa” (Smirnov *et al*, 1969, p. 239). Ao descobrir o geral e ao mesmo tempo as diferenças, o sujeito tem a possibilidade de classificar e é nesta direção que surge a sistematização, denominada pelos autores de sistematização ou classificação dos objetos ou fenômenos em que são distribuídos mentalmente em grupos ou sub-grupos de acordo com as semelhanças ou diferenças estabelecidas pelo sujeito.

A sistematização ou a classificação²²² podem ser aplicadas em diversas áreas do conhecimento e, no caso deste processo não estar em pleno desenvolvimento, é preciso mediar para que o sujeito o desenvolva. Coadunando com as recomendações dos autores quando mencionam as possibilidades de classificação para a identificação e o desenvolvimento deste processo do pensamento, mesmo porque na pesquisa empírica foi possível provocar situações parecidas com as crianças chegando à conclusão de que, mesmo estando elas numa condição de queixas escolares e/ou dificuldades escolares denominadas pelos adultos, são capazes de sistematizar e classificar objetos, animais, plantas, cores, vegetais. Assim, defendendo que os processos de pensamento se dão em todas as crianças, independente do rótulo que é imposto, e que por diversas situações não são identificadas suas capacidades por falta de investigação adequada e instigação para a expressão daquilo que pode realizar e processar.

A quarta operação racional é a *abstração e a concretização*²²³ que, segundo Smirnov *et al* (1969), ocorre quando o sujeito generaliza e separa a característica geral dos objetos ou fenômenos, deixando de lado outras qualidades que os diferenciam e não dando importância a essas qualidades, destacando apenas o que foi identificado como geral. Segundo os referidos autores é desta forma que ocorre o processo mental da abstração, pois se o sujeito classifica e generaliza os objetos pela cor, mesmo que tenham outras características não serão levadas em conta nesse momento, ou seja, não fará diferença os diversos tamanhos, as diferentes formas, os tipos de movimento, a velocidade, pois o que interessa naquele momento do processo é a cor.

²²² Esse processo de sistematização ou classificação pode ser exemplificado com a atividade desenvolvida com Luan em um dos encontros promovidos na escola, no qual sugeri que ele observasse as cartelas e depois, conforme seu critério selecionasse de uma forma a organizar as cartelas, visto que estavam todas embaralhadas; esse exemplo é mais bem detalhado no capítulo V.

²²³ Grifos do autor.

Para os autores, a palavra está ligada diretamente à abstração, pois afirmam que: “Unicamente por meio da palavra se pode pensar algo fazendo caso omissa da imagem total do objeto determinado” (Smirnov *et al*, 1969, p. 240) e, utilizando Pavlov como referência, relembram que o mesmo defendia que as palavras representam a abstração da realidade e permitem a generalização, sendo esta uma função estritamente do pensamento superior humano e pessoal. Diante disso, o mecanismo fisiológico da abstração é a indução negativa com a intervenção da palavra²²⁴, ou seja, o que ocorre é que ao pensar na cor do açúcar, por exemplo, o sujeito atualiza aquilo que está conectado com a denominação verbal desta qualidade do açúcar. Neste sentido, consideramos que a palavra é indispensável para que ocorra a organização do pensamento, visto a complexidade de sua estrutura e os componentes básicos, definidos por Luria (1979a) como a *representação material e o significado*²²⁵ dela. Assim, o autor afirma que: “Ao dominar a palavra, o homem domina automaticamente um complexo sistema de associações e relações em que um dado objeto se encontra e que se formaram na história multissecular da humanidade” (Luria, 1979a, p. 20).

Já o processo de concretização se dá de forma oposta à abstração, pois, segundo Smirnov *et al* (1969), a concretização exige o pensar em todas as múltiplas particularidades do objeto que o diferencia dos outros, assim, “o pensamento sobre algo concreto está unido inseparavelmente ao pensamento sobre algo geral” (Smirnov *et al*, 1969, p. 241). Neste contexto é a concretização do geral que permite compreender melhor relacionando aquele conteúdo com a experiência sensorial, visto que é a concretização que nos aproxima daquilo que percebemos pela experiência sensorial, àquilo que é mais objetivo e mais conhecido.

Aplicando esse pressuposto no contexto escolar, concordo com os autores ao se referir sobre a atuação adequada do professor ao utilizar-se de exemplos e casos concretos particulares para que os alunos compreendam melhor a explicação de um conteúdo ou conceito geral de maior dificuldade para estes. Para os autores, somente nesta condição os exemplos são vantajosos, pois somente nestas condições o particular ajuda a compreender o geral.

Diante do exposto sobre esses processos do pensamento, algumas interrogações pairam com relação à formação dos conceitos por meio dos processos do pensamento e, na

²²⁴ A palavra neste sentido se refere ao sistema de sinais.

²²⁵ Grifos do autor.

mesma direção: Como são formados os juízos do pensamento e as conclusões a que as pessoas chegam em diversas situações da vida? Quais aspectos têm influência para o desenvolvimento e a constituição dos conceitos e juízos no processo de pensamento das pessoas?

Segundo Smirnov *et al* (1969), a base para a formação dos conceitos é a generalização, pois definem que “o conceito é o produto do reflexo no cérebro das qualidades gerais e essenciais dos objetos e fenômenos da realidade” (p. 242). Ao conceituar um objeto, são elencadas todas as qualidades que o correspondam e não apenas as características de alguns, como, por exemplo, ao conceituar “casa”, elencam-se todas as características possíveis relacionadas, como: de madeira, de alvenaria, com telhas, com laje, enfim, não apenas as características correspondentes a uma casa em especial, sendo assim, o conceito é sempre denominado pela palavra e, segundo os autores, não há outra forma de fazê-lo. Ao mesmo tempo, essa palavra que denomina o conceito está diretamente ligada à experiência sensorial do sujeito, sendo este conhecimento sensorial indispensável para a formação do conceito assim como o sistema de sinais. Neste sentido, para os autores, existe a necessidade de conhecer as diversas formas do objeto ou fenômeno, em sua forma particular e que depois passa ser generalizado, ampliando o seu conteúdo.

Para os autores, é através dessa ampliação do conteúdo do conceito que se formam os juízos, que se manifestam em forma verbal, mas nem sempre são pronunciados em voz alta, pois consideram que “o juízo é o enunciado acerca de algo, a afirmação ou a negação de algumas relações entre os objetos ou os fenômenos, entre um ou outro de seus caracteres” (Smirnov *et al*, 1969, p. 242). Assim, é preciso levar em conta que ao desenvolver o conteúdo de um conceito manifestamos uma série de juízos sobre suas qualidades, características, a origem, as diferentes classificações, suas classes, como, por exemplo, ao afirmar que a rosa é uma flor todos esses aspectos fazem parte da denominação desse conceito e os juízos que o sujeito forma sobre elas, afirmando ou negando aspectos de acordo com o grau de conhecimento que tem sobre o conceito.

Nesta direção, concordo com os autores ao retomar que o conhecimento que uma pessoa tem sobre determinado conceito tem sua constituição e formação no desenvolvimento histórico da sociedade humana, pois o indivíduo vai assimilando e acumulando em seu desenvolvimento a experiência social. Assim, o trabalho contribui para que o homem adquira novos conhecimentos, novas qualidades, descubra novas leis, formando novos conceitos e

aperfeiçoando os já existentes. Sob o olhar dos autores, essa assimilação dos conceitos passa pelo plano de um processo de desenvolvimento individual através das aquisições de experiências acumuladas nesse processo histórico da sociedade e que, no caso das crianças, não é necessário percorrer um caminho complicado, pois adquirem os conceitos da forma como está contida na experiência da humanidade. “Elas conhecem os conceitos por meio da linguagem, quando se relacionam com as pessoas que as rodeiam. O idioma é o instrumento fundamental para transmitir à criança os conhecimentos acumulados pela humanidade” (Menchinskaia, 1969, p. 245).

Desta forma, enfatizo que a palavra é fundamental para a constituição do conceito, considerando ainda que, o conceito surge durante uma operação intelectual e que, de acordo com Vigotsky (2001), não deve ser considerado apenas um jogo de associações para a construção deste, pois afirma que:

Estão envolvidas em sua formação todas as funções intelectuais em uma combinação original, cujo fator central é o uso funcional da palavra como meio de orientação deliberada da atenção, da abstração, da seleção de atributos e de sua síntese e simbolização com a ajuda do signo²²⁶ (Vigotsky, 2001, p. 176).

Nas palavras de Menchinskaia (1969), a assimilação dos conceitos não é apenas um processo fácil de simples transmissão de conhecimentos, mas o consideram complicado visto que depende da experiência anterior do sujeito, dos conhecimentos já adquiridos, das atividades que desenvolve para esse processo, assim como o sistema de operações mentais que utiliza para assimilar o novo conhecimento. Neste sentido, enfatizo, assim como o autor, a forma como a criança assimila os conceitos e sua forma de pensar num processo de aprendizagem:

A criança assimila os conceitos de uma maneira ativa; pensa sobre o que os adultos lhe comunicam, recapacita sobre a sua experiência anterior, e introduz muito desta no conteúdo dos conceitos à sua maneira, de acordo com a sua experiência e com sua atitude para com os objetos e fenômenos generalizados por um conceito determinado. A assimilação dos conceitos sempre é, ao mesmo tempo, um processo de desenvolvimento e formação dos mesmos²²⁷ (Menchinskaia, 1969, p. 245).

²²⁶ **Trecho original:** En su formación intervienen todas las funciones intelectuales en una combinación original, cuyo factor central es el uso funcional de la palabra como medio de orientación deliberada de la atención, de la abstracción, de la selección de atributos y de su síntesis y simbolización con ayuda del signo.

²²⁷ **Trecho original:** El niño asimila los conceptos de una manera activa; piensa sobre lo que le comunican los adultos, recapacita sobre su experiencia anterior, e introduce mucho de ésta en el contenido de los conceptos a su manera, de acuerdo con su experiencia y con su actitud hacia los objetos y fenómenos generalizados por un

Os conceitos que vão se formando fora do âmbito dos ensinamentos são denominados por vulgares ou comuns, pois o seu conteúdo abrange apenas um círculo de dados sem aprofundar-se no essencial dos objetos, assim, as relações mútuas que se estabelecem entre esses conceitos estão deformadas e nem sempre se expressam verbalmente de forma exata. No entanto, quando a experiência da criança se amplia com os conhecimentos apropriados através da escola, esses conceitos comuns alcançam um nível de conceitos científicos.

Com relação ao desenvolvimento dos conceitos científicos na idade escolar, Vigotsky (2000) enfatiza que a escola tem diante de si uma questão prática primordial para o desenvolvimento desses conceitos e oficializa sua crítica, considerando que um problema desta grandeza, que contém toda a chave da história do desenvolvimento mental da criança e o ponto de partida para o estudo do pensamento infantil, não tenha sido abordado anteriormente em estudos ou investigações experimentais, sendo os desenvolvidos pelo autor considerados como sendo os primeiros nesta experiência de estudos sistemáticos da questão.

O desenvolvimento dos conceitos científicos na criança transcorre no processo educacional em forma de colaboração sistemática entre a criança e o pedagogo²²⁸ e, segundo Vigotsky (2000), é neste processo de colaboração que ocorre o amadurecimento das funções psicológicas superiores da criança com o auxílio e a participação do adulto. “No campo de nosso interesse, isto se manifesta na sempre crescente relatividade do pensamento causal e no amadurecimento de um determinado nível de arbitrariedade do pensamento científico, nível esse criado pelas condições do ensino” (Vigotsky, 2000, p. 244).

Segundo Vigotsky (2000), a colaboração entre o adulto e a criança é um momento central do processo educativo, considerando também que os conhecimentos são transmitidos à criança em um sistema, ocorrendo um amadurecimento precoce dos conceitos científicos e estabelecendo uma relação numa zona imediata de possibilidades com os conceitos espontâneos. Assim, entendo que essa colaboração abre o caminho para o início de todo o desenvolvimento, no entanto, alguns questionamentos realizados pelo autor incitam-nos a buscar melhor compreensão, como, por exemplo: Como se dá o desenvolvimento dos conceitos científicos na mente de uma criança em processo de aprendizagem escolar? Como

concepto determinado. La asimilación de los conceptos siempre es, al mismo tiempo, um proceso de desarrollo y formación de los mismos.

²²⁸ Termo usado na Tradução de Paulo Bezerra.

se dá a relação entre desenvolvimento e aprendizagem e os processos de desenvolvimento interior dos conceitos científicos na consciência da criança? Em que nível ocorre o processo de conhecimento do conceito científico, antes ou depois do processo de aprendizagem?

Vigotsky (2000) afirma que existe uma escola de pensamento que vem sedimentando a construção da teoria do ensino escolar e a mesma acredita que o conhecimento é absorvido pela criança de uma forma pronta por meio da compreensão e assimilação, ou seja, a criança toma esses conhecimentos como empréstimo dos adultos, sendo assim, o desenvolvimento do conceito científico se esgota no ensino do conhecimento que foi tomado em pronto pela criança e na sua assimilação. Por outro lado, o autor defende que a formação de conceitos vai além do que apenas os vínculos formados pela memória: “é mais do que um simples hábito mental; é um ato real e complexo de pensamento que não pode ser aprendido por meio de simples memorização, só podendo ser realizado quando o próprio desenvolvimento mental da criança já houver atingido o seu nível mais elevado” (Vigotski, 2000, p. 246).

Segundo as investigações e os pressupostos vigotskianos, é possível afirmar contundentemente que em qualquer nível do desenvolvimento o conceito é, em termos psicológicos, um ato de generalização, assim como os conceitos psicologicamente concebidos evoluem como significados das palavras, pois, segundo o autor:

Em qualquer idade um conceito expresso por uma palavra representa uma generalização. Mas os significados das palavras evoluem. Quando uma palavra nova, ligada a um determinado significado, é apreendida pela criança, o seu desenvolvimento está apenas começando; no início ela é uma generalização do tipo mais elementar que, à medida que a criança se desenvolve, é substituída por generalizações de um tipo cada vez mais elevado, culminando o processo na formação dos verdadeiros conceitos (Vigotsky, 2000, p. 246).

Diante do exposto, entendo e coaduno com as ideias do autor de que o desenvolvimento dos conceitos ou significados das palavras requer o desenvolvimento de diversas funções, como a atenção arbitrária, a memória lógica, a abstração, a comparação e a discriminação, considerando que todos esses são processos psicológicos complexos, completam-se, inter-relacionam-se e não podem ser simplesmente memorizados. Neste sentido, não há dúvida de que é completamente questionável a concepção que defende que os conceitos são aprendidos pela criança no processo de aprendizagem escolar de forma pronta e assimilada como qualquer outra habilidade. Assim, coadunamos com as afirmações de Vigotsky (2000) quando diz que o professor que se envereda por esse caminho consegue apenas uma assimilação vazia das palavras, com verbalismo puro e simples, pois:

Em tais casos, a criança não assimila o conceito, mas a palavra; capta mais de memória que de pensamento e sente-se impotente diante de qualquer tentativa de emprego consciente do conhecimento assimilado. No fundo, esse método de ensino de conceitos é a falha principal do rejeitado método puramente escolástico de ensino, que substitui a apreensão do conhecimento vivo pela apreensão de esquemas verbais mortos e vazios (Vigotsky, 2000, p. 247).

No que se refere aos *conceitos científicos*²²⁹, Menchinskaia (1969) menciona que estes se formam pelos conhecimentos que já estão estabelecidos pela ciência e pelas leis objetivas descobertas por ela. Assim, na escola o professor ao explicar os conteúdos vai apresentando o essencial e o fundamental de cada conceito e promovendo o início do processo de assimilação destes por seus alunos, pois é ele que organiza na escola o conhecimento dos objetos e tem a tarefa de promover da melhor maneira possível a assimilação dos conceitos por seus alunos. A experiência cotidiana anterior e os conhecimentos que já se tem dos objetos e fenômenos ajudam nesta tarefa, no entanto, os autores relembram que, por vezes, alguns conceitos científicos entram em contraposição aos “conceitos vulgares”²³⁰ que já existiam, criando certa dificuldade para a assimilação dos conceitos científicos. “Isto fica muito claro, sobretudo, quando o conceito científico se denomina com palavras que na vida cotidiana tem outra significação” (Menchinskaia, 1969, p. 246).

Considero de suma importância as recomendações que o referido autor traz para os professores, na utilização de meios de apoio para que os alunos, com seu conhecimento sensorial, possam perceber os novos objetos e fenômenos ou recordar aquilo que já sabem, organizando a sua nova experiência. Assim, o professor pode mostrar aos alunos materiais concretos, como, por exemplo, mapas, gráficos, esquemas, modelos, desenhos. Outra forma de recordar o novo conhecimento é provocar que os alunos retomem da experiência passada coisas que venham a ser ponto de apoio para recordar o novo conteúdo, por exemplo, quando se fala em selvas, grandes montanhas, mares, oceanos, o professor pode utilizar as representações objetivas que os alunos já têm dos rios, terrenos em desnível, lagos etc. O autor menciona que quando os conceitos são mais abstratos, o professor pode utilizar o relato de eventos ou acontecimentos que podem ajudar na assimilação desses conceitos, assim como os desenhos, que embora considerem uma boa estratégia é preciso ter o cuidado para não enfatizar apenas um ou outro aspecto do conceito a ser estudado; da mesma forma ao estudar

²²⁹ Grifos do autor.

²³⁰ Optei utilizar a forma original dos autores, no entanto, em Vigotsky (2000), na tradução de Bezerra, o termo usado foi *conceito espontâneo*.

matemática os alunos podem utilizar o princípio em uma base sensorial e contar através de objetos reais, o que fica impossibilitado de realizar quando os números chegam a grandes magnitudes.

Neste sentido, concordo com Menchinskaia (1969) em avaliar que o mais importante não é o fato da criança precisar utilizar um meio de apoio para resolver o problema proposto, mas sim a forma como utiliza esse meio e o resultado que chega com essa utilização. É muito comum ouvir no meio educacional as avaliações dos professores quanto ao desempenho de seus alunos. Na pesquisa empírica realizada ouvi um comentário da professora no sentido de: “Tal criança não consegue realizar nada sozinha, e sempre precisa de ajuda” e ao perguntar sobre como a criança reage mediante a ajuda, tive a resposta: “ela consegue”. Nesta situação, perguntei: “e qual o problema está em ajudar?”. Neste simples exemplo é possível observar como as pessoas atrelam a atividade realizada sozinha ao bom desempenho, no entanto, a nosso ver a grande questão está: O que a criança faz com a ajuda que lhe é oferecida? Consegue realizar a tarefa? A criança é menos inteligente por estar desempenhando suas atividades com ajuda de um adulto? A criança que realiza a tarefa sozinha é mais capaz que a outra que precisa de ajuda? O pensamento dessa criança que precisa de apoio é fraco? É possível classificar o nível de inteligência e desenvolvimento como fraco pelo fato da criança realizar sozinha ou com ajuda a tarefa?

Segundo Menchinskaia (1969), o apoio à percepção é mais efetivo comparado ao apoio dado às recordações, pois a percepção mais desenvolvida pode ser mais exata e verdadeira comparada à recordação, que pode sofrer em determinados momentos, alguns equívocos. No entanto, a recordação pode também ser estimulada e provocada por experiências vivas e variadas, selecionando tipos e aspectos que podem representar as características a se relembrar, considerando que é impossível esgotar a magnitude dos objetos. Essa estratégia traria uma seleção do que se faz necessário escolher para depois recordar.

Embora Menchinskaia (1969) enfatize a importância da assimilação do conceito, ressalta que esta assimilação não se limita em apenas saber as características referentes a ele, mas “ter a possibilidade de utilizá-lo em sua prática e operar com ele” (Menchinskaia, 1969, p. 250). Para o autor, isso significa que se faz necessário assimilar os conceitos desde os aspectos mais particulares até o mais geral, assim como o inverso, do geral para o particular, enfatizando que saber o geral é necessário para observar na prática o concreto isolado, o particular. Desta forma, o aluno pode levar esses conceitos para a sua utilização na prática

desde que tenham estabelecido uma firmeza nas relações entre as diferentes características, pois “Quanto mais firmes são essas relações, com mais facilidade se passa de um aspecto a outro e com mais êxito se utilizam os conceitos em sua prática” (Menchinskaia, 1969, p. 251).

Diante disso, entendo que a melhor utilização de um conceito aprendido na prática se evidencia por estabelecer relações entre os conceitos, saber identificar o que não faz parte do seu conteúdo, saber o que o diferencia dos outros conceitos, identificar as características que não se incluem no conceito dado, comparar uns com os outros e mostrar as características essenciais de um que não faz parte do outro. Concordo com o autor ao afirmar que a assimilação de conceitos é um processo complicado, algumas pesquisas como as de Galperin e colaboradores indicam algumas ações que ajudam na boa assimilação, como, por exemplo, selecionar fatos concretos que podem ser relacionados aos objetos, às representações destes e às denominações escritas; expressar em voz alta a denominação das características do conceito e expressar mentalmente, para si mesmo, as características essenciais do conceito.

Outra atividade racional que, segundo Menchinskaia (1969), ocupa lugar importante é a *compreensão*²³¹, denominada como o descobrimento do essencial nos objetos e nos fenômenos reais e que nos diferentes casos tem diferentes características. Neste sentido, compreender envolve perguntar a si mesmo sobre um determinado conteúdo, reconhecer formas elementares, esclarecer características, descobrir a origem e desenvolvimento do fenômeno, descobrir causas objetivas, os motivos, o significado social, o sentido, esclarecer os fundamentos lógicos, estabelecer uma estrutura das partes que compõem o objeto de estudo, compreender a linguagem, mesmo nos casos em que esta se dê no sentido figurado. Percebe-se que são vários os aspectos que caracterizam esta função, além disso, o autor menciona que a compreensão se apóia nas conexões temporais formadas na experiência passada das pessoas, na sua prática anterior e na atualização destas conexões, assim quando se diz que o sujeito utilizou os conhecimentos por meio das conexões adquiridas ao longo da sua vida, estabeleceu conexões e relações com o mundo exterior e utilizou esse conhecimento mais à frente é porque ocorreu a compreensão. A riqueza da experiência passada e a variedade de associações formadas na experiência do sujeito são mencionadas por Menchinskaia (1969) como condição importante para o êxito da compreensão, embora seja necessária a atualização das associações para obter o mais essencial dos objetos e dos fenômenos reais. Em conjunto com essa atualização encontramos a recomendação de criação de novas conexões e

²³¹ Grifos do autor.

associações, pois “Compreender algo significa não somente recordar algo conhecido, mas sim referir o novo ao já conhecido, quer dizer, formar novas conexões (ainda que seja sobre a base das que já existiam, das que haviam aparecido na experiência passada) (Menchinskaia, 1969, p. 254).

Nesta direção, coaduno com a ideia de que para que a criança compreenda de forma adequada o conteúdo transmitido, é necessário que o professor em sua atividade pedagógica estimule as lembranças da criança quanto aos conhecimentos que já foram adquiridos pela experiência passada, provocando outras conexões com essas novas informações. Todos os conhecimentos que a criança já aprendeu devem ser associados aos novos para a melhor compreensão do todo, sendo, portanto, nesse processo de compreensão, imprescindível a riqueza da experiência passada e a variedade de associações formadas na experiência do sujeito. Neste sentido, compreende-se que o professor vai resgatando os aspectos importantes dos conteúdos anteriores que dão suporte para a compreensão deste atual e vai acrescentando aos poucos as novas informações. Assim, destaco que essa dinâmica de integrar os conteúdos vai formando uma teia de informações que se complementam e dão a noção do todo, trazendo as informações de forma integrada e não estanques.

Em alguns momentos da pesquisa empírica, pude observar que a professora do terceiro ano se esforçava para assim proceder, no entanto, considero que deixou passar momentos imprescindíveis como estratégia na busca da compreensão, como, por exemplo, na atividade em que escreve um texto no quadro para que as crianças copiem; depois de copiar a professora vai mencionando: encontre as palavras com M e N antes de consoante e depois grifem com lápis colorido as palavras encontradas. No entanto, o texto “Relógio” se refere à música de Vinícius de Moraes, o qual as crianças exploram sem ao menos saber sua referência. A meu ver, a atividade poderia ser mais bem explorada se fosse apresentada a música para as crianças cantarem, se tivessem contato com a história musical do autor e, depois, marcassem as palavras com M e N antes da consoante.

Por meio das perguntas é possível verificar se o aluno compreendeu aquilo que lhe foi explicado, no entanto é preciso ficar atento para que ele não apenas repita verbalmente o conteúdo que leu ou escutou, pois desta forma seria apenas uma reprodução. Para tanto, o autor recomenda que se requeira do aluno que refaça a ideia inicial, ou reconstrua o texto de uma forma mais concisa e até mesmo, mais ampla, pois é possível demonstrar sua

compreensão ao reconstruir as ideias do texto, mostrar alguns princípios gerais de uma forma diferente da inicial.

Menchinskaia (1969, p. 255) é contundente em afirmar que *a ação prática*²³² é indispensável para a compreensão, assim como para facilitá-la, visto que: “O escolar compreende melhor as regras ortográficas e os princípios matemáticos quando os utiliza na prática; compreende como estão construídos os objetos quando atua com eles; compreende o princípio que rege o funcionamento de uma máquina quando a monta, desmonta e a faz funcionar”.

Outra recomendação de Menchinskaia (1969) se refere a combinar a palavra com imagens objetivas, pois as imagens ilustram o que é necessário compreender e ajudam a descobrir o essencial daquilo que se pensa. Assim, sinalizo que as imagens e desenhos são excelentes recursos para identificar a compreensão da criança e, ao mesmo tempo, ativar as Funções Psicológicas de forma integrada, pois a criança observa, relata, explica, ou seja, as Funções estão em plena conexão. Segundo o autor, os exemplos criados pelos alunos também são estratégias que indicam a melhor compreensão do conteúdo, pois para isso precisam estar atentos e criar um exemplo adequado dada à situação, confirmando que: “Tudo isto significa que a compreensão se apóia na conexão inseparável entre o abstrato e o concreto, do particular e o geral, e não se pode alcançar fora desta conexão (Menchinskaia, 1969, p. 256).

Neste sentido, para o autor, quanto mais amplas forem as conexões, mas rápidas e com mais facilidade se chega à compreensão, sendo portanto possível denominar a compreensão de duas formas: a compreensão direta e a compreensão indireta. A primeira forma de compreensão ocorre de forma imediata e não precisa de nenhuma operação mental para intermediar e se funde com a percepção, possibilitando a compreensão das palavras, dos fenômenos e das ações, tendo como base as conexões temporais.

Já a segunda forma de compreensão se desenvolve diferentemente, pois é um processo que se desenvolve num determinado tempo e por etapas, assim, o que antes parecia indiferenciado e confuso se torna mais claro, diferenciado e exato. O autor explica que esse movimento da compreensão se dá de formas diferentes entre as pessoas, pois alguns conseguem compreender as partes de forma isolada de um fenômeno para depois compreender o todo, por outro lado, outras pessoas iniciam sua compreensão do todo desde o

²³² Grifos do autor.

começo, no entanto, se dá de forma indeterminada e confusa, sendo necessário separar as partes e características do todo para conseguir a clareza de cada parte e o complexo do todo. Assim, em ambos os casos ocorre a compreensão como uma atividade, denominada pelos autores de analítico-sintética complicada, pois as partes e o todo se entrelaçam, ocorrem o descobrimento de conexões e relações existentes entre elas, sendo, portanto, desenvolvida em cada pessoa de uma forma particular e distinta.

No que se refere à solução dos problemas racionais, Menchinskaia (1969) menciona que alguns aspectos são considerados importantes para sua realização, como, por exemplo, e anteriormente citada, *as perguntas*²³³ que são realizadas na busca de responder a um problema matemático simples, como: Nicolas tem duas maçãs, João tem três. Quantas maçãs têm os meninos juntos? Ao levantar um problema, outra condição importante é fazê-lo de forma clara e mantê-lo fixo na mente durante o processo de busca da solução, pois, segundo os referidos autores, se a expressão verbal que pergunta é pouco firme, a tendência é perder de vista a questão, pois nesse caso as zonas do córtex cerebral estão em estado de inibição.

Outro fator importante mencionado pelo autor se refere à forma concreta que deve ser feita a pergunta do problema a ser resolvido, sendo inicialmente de forma mais geral e depois adquirindo uma forma mais concreta e mais rica de conteúdo, pois, nas palavras dos autores: “A concretização da pergunta é uma premissa fundamental para resolver a tarefa. A pergunta concreta indica a direção em que se deve buscar a resposta e isso é mais indispensável quanto mais complicado e desconhecido é o problema que tem que resolver” (Menchinskaia, 1969, p. 259). *Analisar a pergunta*²³⁴ deixando-a a mais clara possível e, ao mesmo tempo, encontrar dados que possam apoiar e ajudar a encontrar a solução é outro aspecto mencionado pelos autores na busca de solucionar um problema, sendo também mencionadas: determinar um ponto central do problema, levantar algumas suposições e hipóteses e levar em conta que a solução dos problemas está relacionada diretamente com a linguagem.

Diante disso, considero que todas essas estratégias relacionadas à forma mais adequada de dirigir o pensamento na busca de responder problemas, sejam do cotidiano ou de conteúdos escolares, podem ser desenvolvidas no contexto escolar, no entanto, levanto alguns

²³³ Grifos do autor.

²³⁴ Grifos do autor.

questionamentos para reflexão: Os professores da rede municipal de educação têm clareza desses pressupostos como estratégias de desenvolvimento do pensamento para conduzir a apropriação do conhecimento de seus alunos? Outra questão que considero mais importante é: Que estratégias os professores vêm utilizando com seus alunos para obter o desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores? Os professores têm acesso ao conhecimento de que as Funções Psicológicas Superiores devem ser desenvolvidas e podem ser provocadas no ambiente da sala de aula?

Considero ainda, que todas as recomendações apresentadas pelos referidos autores com relação às formas racionais de resolução de problemas, na busca da compreensão adequada daquilo que se ensina, são tranquilamente acessíveis ao domínio de qualquer profissional da educação. Penso que essas habilidades requeridas do professor com relação a desenvolvê-la em seus alunos são o mínimo possível que este pode oferecer para uma educação que se diz de qualidade e de acesso adequado a todos. Se os professores não têm acesso a essas informações, questiono ainda em que nível se encontra a formação destes? Como é possível um adulto, que deveria ter melhores condições de formação e informação, levar o conhecimento às crianças sem ter acesso ao mínimo de conhecimento necessário e adequado para tal?

Segundo Menchinskaia (1969), o pensamento da criança surge ligado diretamente com a prática se manifestando nos primeiros contatos com os objetos ao seu redor, e quando despertam sua atenção. O autor supõe uma generalização em princípio que nem sempre é consciente e exemplifica a situação de uma generalização com atos práticos em que a menina de um ano e um mês utiliza o banco para subir e alcançar as nozes em cima da mesa, como não pôde alcançar pega a cadeira e consegue o que quer. Diante disso, o autor conclui que as crianças pensam ao mesmo tempo em que atuam, realizam sua atividade analítico-sintética em forma de ações. No entanto, as crianças menores não conseguem dividir algo em partes somente na forma mental, da mesma forma que, para elas, é difícil unir algo em um todo único. Ao comparar ou destacar algo, a criança utiliza a sinalização com os dedos, o que ajuda na realização desta tarefa.

Menchinskaia (1969) afirma que as crianças de pouca idade não pensam no passado ou sobre o futuro, ou seja, seu pensamento é sempre direcionado àquilo que estão fazendo e não planejam seus atos. “Seu pensamento não vai mais além das relações mais próximas da atividade que efetuam” (Menchinskaia, 1969, p. 268), assim quando propõe algo já realiza

porque seu pensamento não antecede à ação, por isso, se perguntar a ela se vai construir, desenhar ou modelar, vai executar simultaneamente aquilo que pensa.

A influência extraordinária no desenvolvimento do pensamento infantil ocorre exatamente quando a criança começa a falar, pois:

As palavras com que as crianças expressam as características gerais das coisas e dos fenômenos reais são fundamentais para que possam generalizar suas experiências e assimilar os conhecimentos generalizados de outras pessoas. **A linguagem influi como elemento direto no desenvolvimento de todos os processos psíquicos da criança e, sobretudo em suas funções cognitivas**²³⁵ (Menchinskaia, 1969, p. 268).

Nesta direção mesma direção, Luria (1979a, p. 36) afirma que, “a palavra que forma o conceito pode ser considerada, com todo fundamento, o mais importante mecanismo que serve de base ao movimento do pensamento”.

Diante dessas informações, e em consonância com as mesmas, enfatizo a importância do bom desenvolvimento da linguagem nas crianças para que suas funções sejam desenvolvidas em sua plenitude. Na pesquisa empírica, presenciei situações no cotidiano da vida escolar em que as crianças com dificuldades na linguagem transpunham essa dificuldade para outra área do desenvolvimento, como, por exemplo, na escrita. As relações com as outras crianças também se apresentavam estremecidas, pois, nesses casos, as crianças não compreendiam ao certo o que o colega queria dizer e, refletindo sobre a afirmação dos autores de que a linguagem influi diretamente no desenvolvimento de outras funções cognitivas, questiono: A criança que tem dificuldades na fala desenvolve seu pensamento de forma mais lenta? Que estratégias o professor pode utilizar para ajudar no desenvolvimento da fala correta das crianças?

No caso de Luan²³⁶, é visível que a comunicação em casa com a família é limitada, pois até mesmo nas conversas com a pesquisadora a mãe não se coloca, sempre responde “não sei”, seu tom de voz fica sempre bem baixo e declara que o menino fica a tarde toda com a irmã, que deveria ajudá-lo nas tarefas, mas fica bom tempo na internet. Desta forma, pela rotina diária de Luan, é possível perceber que pouco se conversa em casa. Embora considere esse dado de suma importância, percebo que o raciocínio, as ideias, os pensamentos de Luan

²³⁵ Grifo nosso.

²³⁶ Criança que acompanhei durante a pesquisa empírica; mais detalhes serão apresentados no capítulo IV e V desta tese.

são ótimos, pois sempre tem respostas para as perguntas e as considero inteligentes. No entanto, penso que, para o melhor desenvolvimento de Luan, seria mais recomendado que as pessoas que ficam à sua volta tivessem mais tempo e dedicação para estar com ele e ajudá-lo nesse aspecto do desenvolvimento, incluindo sua professora. Ainda que isto seja colocado em prática, Menchinskaia (1969) explica que para a criança de dois ou três anos é muito difícil compreender as descrições e explicações verbais dos adultos, pois pensa com imagens objetivas, ou seja, seu pensamento é sempre concreto.

Já na idade pré-escolar, a experiência infantil é ampliada e “como todas as funções psíquicas, o pensamento se desenvolve na atividade, à medida que se exercita nas operações racionais. Para isso, tem muita importância a ampliação e o aprofundamento dos conhecimentos da criança” (Menchinskaia, 1969, p. 270). É nesta fase que se amplia o círculo da vida social e a criança obtém os primeiros conhecimentos, descrições e explicações verbais dos adultos, podendo representar o que lhe falam se estiver relacionado com sua experiência sensorial direta. As perguntas sobre as causas dos fenômenos, a origem das coisas e o desenvolvimento do julgamento são relações e conexões que as crianças vão estabelecendo, pois somente os fenômenos isolados já não lhes são mais interessantes o suficiente. Assim, segundo o autor, as crianças vão desenvolvendo cada vez mais seu senso de juízo, mas em alguns momentos são necessários conhecimentos sobre o objeto ou fenômeno que estão julgando para que tenham elementos para resposta, como, por exemplo, na situação em que Menchinskaia (1969, p. 271) cita uma conversação do Psicólogo francês Wallon com uma criança de 6 anos:

“W: de que são as nuvens?; Criança: de humo..; W: donde se formam?; Criança: nas chaminés..; W: então se não tem chaminés não tem nuvens?; Criança: Não..; W: o que é a chuva?; Criança: água..; W: de onde ela sai?; Criança: do céu..; W: Como chega a água no céu?; Criança: não sei..; W: como se sabe que vai chover?; Criança: porque tem nuvens..; W: por que chove quando tem nuvens?; Criança: porque são escuras..; W: por que é negra?; Criança: o humo..; W: Por que chove quando as nuvens são negras?; Criança: não sei; W: então as nuvens não são água?; Criança: não..”

Levando em consideração as afirmações de Menchinskaia (1969) em que o pensamento das crianças está diretamente ligado à percepção sensorial e à atividade prática, incluindo o que percebem ou o que fazem, baseiam-se nos exemplos do que querem demonstrar e explicar muito mais do que em conceitos gerais que poderiam trazer conclusões que precisam. Assim, concordamos com o referido autor ao afirmar que:

As crianças de idade pré-escolar algumas vezes lhe são absolutamente indispensável apoiar seu pensamento na atividade prática, assim como nas manipulações com objetos e coisas concretas. A criança desta idade pode resolver um problema simples de matemática se lhe dão coisas concretas do que ele fala, com as quais pode executar as ações práticas e necessárias para resolver (soma e subtração). *Na idade pré-escolar, o pensamento tem um marcado caráter concreto e objetivo, conservando, todavia uma conexão muito estreita com a atividade prática*²³⁷ (Menchinskaia, 1969, p. 272).

Diante desse fundamento teórico, busco refletir, por meio de questionamentos, sobre alguns fatos ocorridos na pesquisa empírica, pois, ao sugerir para a professora escrever sobre as queixas e dificuldades de cada criança, para nossa surpresa, o quadro que escreveu sinalizava para uma dificuldade comum, com exceção de Luan o qual anotou outras recomendações, no que se refere à dificuldade pedagógica: “todas as atividades com apoio, com material concreto”; “resolver operações com material concreto”; “usa material concreto”. Essas afirmações da professora podem indicar vários elementos, como: Qual seria a concepção que a mesma tem sobre aprendizagem? Salta aos olhos o fato de ter mencionado o uso do material concreto em quase todos os casos, faltando apenas Luan, e o fato de relacionar o uso desse material com dificuldades.

No momento em que as crianças vão para a escola, mudanças consideráveis começam ocorrer no seu pensamento e, segundo o autor: “a atividade escolar não somente amplia o horizonte mental e dá muitos conhecimentos novos, mas também apresenta novas exigências ao pensamento e à forma dos processos racionais” (Menchinskaia, 1969, p. 272). A escola oferece aos alunos o conhecimento sistematizado, sistemas de conceitos que os leva a classificar, estudar as relações mútuas entre os conceitos gerais e particulares. Neste sentido, para o autor, a criança vai aprendendo a dirigir o seu pensamento a um fim determinado para que consiga responder às questões que o professor lhe faz, embora nem sempre consiga desde o primeiro momento.

Segundo Menchinskaia (1969), ao mesmo tempo em que a escola ensina a criança a direcionar seu pensamento para buscar resolver as questões, também ensina a passar de um problema para outro, ou de uma ação para a outra, contribuindo para a formação da

²³⁷ Grifos do autor. **Trecho original:** A los niños de edad preescolar algunas veces les es absolutamente indispensable apoyar su pensamiento em la actividad práctica, así como en las manipulaciones con objetos y cosas concretas. El niño de esta edad puede resolver un problema sencillo de aritmética si se le dan las cosas concretas de las que en él se habla, con las cuales puede ejecutar los actos prácticos necesarios para resolverlo (sumas, restas). En la edad preescolar, el pensamiento tiene un marcado carácter concreto y objetivo, conservando todavia una conexión muy estrecha con la actividad práctica.

flexibilidade e a mobilidade do pensamento. No entanto, com relação aos conceitos abstratos, o autor menciona que as crianças na idade primária têm dificuldades, pois seu pensamento abstrato vai sendo adquirido com muita lentidão.

Seu pensamento está ainda estreitamente ligado ao conhecimento sensorial, a percepção de objetos e fenômenos concretos ou suas representações materiais claras. Apesar de já ter adquirido grande material verbal e têm conceitos abstratos, o pensamento do escolar dos primeiros anos segue sendo prático e objetivo²³⁸ (Menchinskaia, 1969, p. 273).

Menchinskaia (1969) afirma que para uma criança do primeiro ano é muito difícil distinguir o principal do essencial em um texto e expressar isso verbalmente, ou seja, para a criança é muito difícil expressar em poucas palavras um resumo do texto, ou título para partes dele, no entanto consegue descrever uma situação que observou concretamente e transmitir o seu conteúdo. Assim, esse tipo de atividade pode ficar mais acessível se a criança observar inicialmente uma imagem objetiva.

Menchinskaia (1969) parte do pressuposto de que a aprendizagem primária deve influir para que o estudante tenha consciência de seus atos racionais e possa explicar como resolveu os problemas e em que fundamentou sua resolução. No entanto, isso ocorre de forma lenta e com dificuldade, pois é comum as crianças resolverem um problema matemático e não saberem explicar porque efetuaram uma ou outra operação. Assim, “para conseguir que o aluno dê conta de seus atos racionais e do fundamento que estes têm, é necessário um trabalho constante do professor” (Menchinskaia, 1969, p. 273).

Segundo o referido autor, o desenvolvimento do pensamento dos escolares não é um movimento regular, visto que, dependendo do grau de estudo, avança para a atividade racional, mas em distintas condições e com distinto material. Exemplificando esse pressuposto, menciona que uma criança do 4º grau que já tem o conceito de número inteiro, consegue realizar as operações sem o apoio de objetos concretos, ao passo que quando lhe são apresentados os números quebrados volta a necessitar do referido apoio. Menchinskaia (1969) menciona os experimentos do Psicólogo suíço Piaget, ao encontrar que as crianças não compreendem que algumas qualidades dos objetos não mudam mesmo que estes sejam manipulados. Outro aspecto importante na teoria piagetiana, considerado pelo autor, refere-se

²³⁸ **Trecho original:** su pensamiento está aún estrechamente ligado al conocimiento sensorial, a la percepción de objetos e fenómenos concretos o de sus representaciones materiales y claras. A pesar de que ya se há adquirido un gran material verbal y se tienen conceptos abstractos, el pensamiento del escolar de los primeros grados sigue siendo práctico y objetivo.

às particularidades características do pensamento infantil, as quais os conceitos de constância e invariabilidade não são adquiridos pelas crianças simultaneamente.

Para Menchinskaia (1969), a partir do 5º grau, as crianças começam a assimilar conceitos mais complexos, fundamentos científicos, utilizar sistemas mais complicados, ampliando os conhecimentos, assim como os conceitos abstratos. Assim, segundo o autor, os alunos do nível médio e superior tendem a buscar explicação causal para os fenômenos reais, fundamentam melhor seus juízos e aumentam sua capacidade de crítica; o pensamento se torna mais independente, mais criativo e com um fim determinado e aprendem a ter atos de consciência dos próprios processos racionais e a submetê-los a uma análise crítica.

Desta forma, é possível observar que as exigências intelectuais e os interesses cognitivos vão mudando ao longo do desenvolvimento, pois os objetos concretos que inicialmente eram o interesse, mais tarde se ampliam para conhecer as relações mútuas e as conexões entre os fenômenos reais; “aparece o interesse pela teoria” (Menchinskaia, 1969, p. 275).

Nesta direção, Luria (1979a) sinaliza que em diferentes níveis de desenvolvimento mental, *a estrutura dos conceitos*²³⁹ é profundamente diversa e nos níveis posteriores do desenvolvimento, a formação de conceitos também se apresenta com diferenças no processo psíquico. Assim, na idade pré-escolar, as reações predominantes são figurado-emocionais; nas crianças do primário, são relações diretas concreto-figuradas e circunstanciais; e em alunos do curso superior e adultos, as relações são lógicas complexas.

Esse fato sugere a profunda mudança na estrutura do significado das palavras (conceitos), experimentada por elas nas etapas sucessivas da evolução, e dá fundamento para formular uma das teses básicas da Psicologia moderna segundo a qual o significado da palavra evolui e, apesar de não variar a referência material da palavra nas diferentes fases do desenvolvimento, muda radicalmente o conteúdo dos conceitos implicitamente representados pela palavra bem como a estrutura das relações suscitadas pela palavra (Luria, 1979a, p. 37-38).

Para Luria (1979a) essa mudança profunda da correlação dos processos psíquicos do conceito e do pensamento, essa evolução intelectual é um dos fatos mais importantes descobertos pela Ciência Psicológica e, sendo assim:

É por isso mesmo que a Psicologia afirma que o homem reflete e toma consciência do mundo de diferentes modos em cada etapa do desenvolvimento, baseando-se em significados da palavra

²³⁹ Grifos do autor.

estruturalmente diferentes e numa estrutura do conceito diferente pelos mecanismos psicológicos que apresenta (Luria, 1979a, p. 38).

Segundo o autor, em Psicologia são dois os tipos de conceitos: os *conceitos comuns* que são assimilados pela criança na experiência prática, sendo que as relações direto-configuradas tomam posição predominante. “A criança tem uma noção prática do que significa cada um desses conceitos, e a palavra correspondente evoca nela a imagem da situação prática em que ela esteve em contato com o objeto” (Luria, 1979a, p. 39). Assim, de acordo com o autor, a criança conhece bem o conceito, mas, via de regra, não consegue formular ou determinar verbalmente o conceito.

O segundo tipo de conceito é denominado de *conceitos científicos*, que são adquiridos pela criança no processo de aprendizagem escolar e se incorporam à consciência da criança quando ocorre a aprendizagem. “Inicialmente eles são formulados pelo professor e só posteriormente completados com um conteúdo concreto. Por isso o aluno pode, desde o início, formular verbalmente esses conceitos e só bem mais tarde tem condições de completá-los com um conteúdo válido” (Luria, 1979a, p. 39).

Neste sentido, o autor explica que a estrutura dos conceitos é distinta, assim como os processos psicológicos que participam da formação destes, pois nos conceitos comuns predominam as relações circunstanciais concretas e se formam com a participação de uma atividade prática da experiência figurado-direta, ao passo que nos conceitos científicos, as relações estabelecidas são lógicas abstratas, com a participação das operações lógico-verbais. Diante disso, concordamos com a ideia do autor de que os dois tipos de conceitos “ocupam posição variada na vida intelectual do homem e refletem diferentes formas de sua experiência” (Luria, 1979a, p. 39).

Diante do exposto, enfatizo que a partir dos estudos de Vigotski, Luria, Leontiev no que se refere aos processos de pensamento e linguagem, e pautados na Psicologia Histórico-Cultural, é possível identificar as imbricadas relações que se estabelecem entre essas funções, tornando *impossível* a análise das mesmas de forma separada. No entanto, apresentadas as considerações sobre o pensamento, dispensaremos atenção especial no próximo item para a linguagem, visando apresentar suas características e as leis gerais que regem o seu desenvolvimento.

2.14 Função Psicológica Superior: Linguagem

Segundo Zhinkin (1969), a linguagem, por meio do idioma é a forma especial de relação entre os homens, pois comunicam seus pensamentos e influem uns sobre os outros. Assim, o idioma, a mímica, os gestos fazem parte como meio para esta relação de comunicação entre as pessoas. Segundo o autor, os psicólogos soviéticos Voitonis e Tij realizaram experimentos com macacos para ensinar-lhes gestos representativos que, apesar de terem uma mímica muito rica, não conseguiram assimilar, pois, assim como outros animais, os gestos, a mímica, os sinais vocais fazem parte de um conjunto geral das atividades motoras e não servem como meio de comunicação.

No entanto, para o homem, o intercâmbio dos pensamentos é uma atividade vital em sua vida social, que assegura a produção de valores materiais na sua luta com as forças da natureza e também regula a atividade humana, sendo que ocorre entre dois sujeitos: o que fala e o que escuta. Concordamos com a ideia de que aquele que fala precisa estar de acordo com as normas do idioma, pois é um sistema criado historicamente pelos povos, sendo, portanto, um fenômeno histórico-social. Assim, nas palavras do autor:

A linguagem, igual ao idioma, é um fenômeno social. Aparece a consequência das necessidades sociais e serve para agrupar as pessoas em sociedade. A linguagem humana pode se formar unicamente como resultado da assimilação do idioma e sempre está submetido às regras deste. Ao mesmo tempo, o idioma se desenvolve num processo de relação constante entre as pessoas²⁴⁰ (Zhinkin, 1969, p. 277).

Segundo Zhinkin (1969), ao se comunicar com as pessoas, o homem comunica seus pensamentos e estimula algumas ações ou outras e, através de alguns tipos de influência verbal pode exigir, aconselhar, ofertar, propor etc. Assim, para o autor são duas as principais funções da linguagem: a função de comunicação e a função de estimulação das ações, sendo que podem ocorrer simultaneamente num mesmo discurso e, ainda na função de comunicação estão: a função de denominação a qual serve para denominar objetos e os fenômenos reais e, por ser simplesmente uma denominação, ainda não se constitui, segundo os autores, como linguagem; e a segunda função, a predicativa em que a pessoa expressa suas ideias, seus

²⁴⁰ **Trecho original:** El language, igual que el idioma, es un fenómeno social. Aparece a consecuencia de las necesidades sociales y sirve para agrupar a las personas en sociedad. El language humano se puede formar únicamente como resultado de la asimilación del idioma y siempre está sometido a las reglas de éste. Al mismo tiempo, el idioma se desarrolla en el proceso de relación constante entre las personas.

juízos, seus pensamentos combinando as palavras para que indiquem o predicado que expressa sua avaliação.

Zhinkin (1969, p. 277) afirma que “a base fisiológica da linguagem são as conexões temporais formadas no cérebro por influência no sujeito pelos objetos ou fenômenos reais e das palavras com que se denominam”. Assim, as palavras são um estímulo de caráter especial, pois os objetos e coisas que se referem podem ser percebidos através delas, adquirindo um sentido que é elaborado socialmente e que pode motivar reações verbais nos indivíduos de acordo com a denominação de objetos e fenômenos.

Para o autor, é neste processo de relação entre as pessoas, com a influência da linguagem e as condições da vida social, que nascem e se formam as formas gramaticais, os conjuntos de palavras e as frases, sendo que “somente graças a isto a linguagem adquire seus caracteres harmoniosos e ordenados, correspondentes a determinadas normas do idioma, elaboradas pela sociedade no curso de seu desenvolvimento histórico” (Zhinkin, 1969, p. 278). Luria (1981) denominou que as palavras “são apenas a unidade básica do aspecto executivo do processo de fala” e a frase é “o elo essencial de qualquer expressão narrativa” (Luria, 1981, p. 271). Neste sentido, encontramos Luria (1991) ao afirmar que: “É natural que as palavras, unidas em frases, são os principais meios de comunicação mediante os quais o homem conserva e transmite informação e assimila a experiência acumulada por gerações inteiras de outras pessoas” (Luria, 1991, p. 78).

Assim, a solução científica encontrada para a explicação do surgimento da linguagem humana não estava nas explicações do campo espiritual e nem mesmo nas teorias tradicionais do positivismo naturalista, pois, segundo Luria (1991), tentava procurar as raízes da linguagem no organismo, no espírito ou no cérebro. Portanto, a solução só tornou-se possível quando a filosofia e a ciência abandonaram essas tentativas ao concluir que “as condições que originam o fenômeno devem ser procuradas nas relações sociais do trabalho, cujos primórdios remontam ao período de transição histórica natural à história humana (Luria, 1991, p. 79).

Segundo o referido autor, a atividade prática de forma conjunta entre as pessoas provocou a necessidade de transmitir informações entre elas, designando objetos e coisas. Assim, os primeiros sons e a linguagem como formas de comunicação surgiram desses processos de trabalho conjunto, entrelaçados na atividade prática, acompanhados de gestos e atos, entonações expressivas que, embora tenham ocupado posição determinante para o

desenvolvimento da linguagem, mais tarde passaram a evoluir de maneira independente, propiciando a linguagem de sons.

Assim, nas palavras de Zhinkin (1969), diferentemente da filologia²⁴¹, a psicologia se ocupa de “como as pessoas assimilam o idioma já formado e preparado, ou seja, a formação da linguagem no processo de desenvolvimento individual; como a percebem, compreendem e como falam as distintas pessoas, as particularidades e condições como que atua sobre o homem” (Zhinkin, 1969, p. 278).

Luria (1991) afirma que a condição para a constituição da consciência do homem, em primeiro lugar, é o trabalho social e o emprego dos instrumentos de trabalho; sendo, em segundo lugar, a linguagem a condição para a formação desta atividade consciente de estrutura complexa do homem. Assim, embora a linguagem esteja em segunda condição é considerada como fundamental, a ponto de provocar mudanças à atividade consciente do homem, decorrentes do seu surgimento.

Para Luria (1991) a primeira mudança essencial se relaciona ao fato de que ao designar objetos e eventos do mundo exterior com palavras isoladas ou combinadas, “a linguagem permite *discriminar esses objetos, dirigir a atenção para eles e conservá-los na memória*. Resulta daí que o homem *está em condições de lidar com os objetos do mundo exterior inclusive quando eles estão ausentes*”²⁴² (Luria, 1991, p. 80). Neste sentido, o autor afirma que a linguagem *duplica o mundo perceptível*²⁴³, pois a pronúncia interna ou externa da palavra provoca o surgimento da imagem do objeto, então, o homem conserva a informação recebida do mundo exterior e cria um mundo de imagens interiores originadas pela linguagem e que podem ser usadas pelo homem em sua atividade.

A segunda contribuição essencial da linguagem na formação da consciência consiste em assegurar o processo de abstração e generalização que, segundo Luria (1991), as palavras de uma língua denominam determinadas coisas, assim como abstraem as propriedades essenciais destas relacionando essas coisas a determinadas categorias, como, por exemplo, o

²⁴¹ **Filología** s. f.1 Ciencia que estudia la lengua, literatura y todos los fenómenos culturales de un pueblo o grupo de pueblos a través de los textos escritos que ha producido: *filología semítica; filología románica; filología hispánica*. 2 Técnica de reconstruir, fijar o interpretar textos antiguos. Diccionario Manual de la Lengua Española Vox. © 2007 Larousse Editorial, S.L. Em <http://es.thefreedictionary.com/filologia> - acesso em 26 de maio de 2014, às 11hs.

²⁴² Grifos do autor.

²⁴³ Grifos do autor.

relógio, que serve para marcar as horas e, independente da forma ou tamanho, designa modalidades, como: pequeno, grande, de mesa, de pulso, de característica formal, de característica esporte.

Deste modo, a palavra faz pelo homem o grandioso trabalho de análise e classificação dos objetos, que se formou no longo processo da história social. Isto dá à linguagem a possibilidade de tornar-se não apenas meio de comunicação, mas também o veículo mais importante do pensamento, que assegura a transição do sensorial ao racional na representação do mundo (Luria, 1991, p. 81).

Diante disso, o autor afirma que esta segunda contribuição é o fundamento da terceira, que consiste na linguagem como “o *veículo fundamental de transmissão de informação*²⁴⁴, que se formou na história social da humanidade” (Luria, 1991, p. 81). É por meio dessa prática histórico-social, que a linguagem transmite informação e permite ao homem assimilar todas as experiências, isso não seria possível se o fosse por atividade independente e isolada de um indivíduo. “Isto significa que com o surgimento da linguagem surge no homem um tipo inteiramente novo de desenvolvimento psíquico desconhecido dos animais, e que a linguagem é realmente o meio mais importante de desenvolvimento da consciência” (Luria, 1991, p. 81).

Luria (1991) justifica que a importância da linguagem para a formação da consciência se dá por considerar que a mesma *penetra em todos os campos da atividade consciente do homem*²⁴⁵ e o desenrolar dos processos psíquicos são elevados a um novo nível. Assim, segundo as recomendações do autor, a análise do discurso e da linguagem deve ser considerada como “*atos de construção de todo o conjunto da vida consciente do homem*” (Luria, 1991, p. 82).

Diante disso, Luria (1991) apresenta alguns aspectos relacionados às Funções Psicológicas Superiores e à importância da linguagem no desenvolvimento destas. Concordo com o referido autor quando afirma que “a linguagem reorganiza substancialmente os processos de percepção do mundo exterior e cria novas leis dessa percepção” (Luria, 1991, p. 82). Desta forma, a percepção humana se torna mais profunda no que se refere à discriminação de características dos objetos, generalização e permanência de caracteres destes. Graças à linguagem que ajuda na organização das palavras que designam os objetos,

²⁴⁴ Grifos do autor.

²⁴⁵ Grifos do autor.

então selecionamos os traços essenciais, generalizamos, distinguimos formas e cores, classificando-os em grupos e categorias através da linguagem.

Os processos de atenção são também, segundo Luria (1991), transformados pela linguagem e, diferentemente do animal, o homem pode dirigir arbitrariamente sua atenção, pois quando a mãe denomina um objeto dirige a atenção da criança para o mesmo, que posteriormente poderá discriminar sozinha os objetos nomeados, as qualidades e ações, tornando sua atenção dirigível e arbitrária.

Da mesma forma que a percepção e a atenção, Luria (1991) afirma que a memória também pode ser mudada essencialmente com a linguagem, ao contrário do animal, que a memória depende da orientação do meio ambiente e dos motivos biológicos, o ser humano se apóia na linguagem que se torna uma atividade mnemônica consciente que, de acordo com o autor, o homem coloca fins especiais de lembrar, assim:

Organiza o material a ser lembrado e acha-se em condições não só de ampliar de modo imensurável o volume de informação que se mantém na memória como ainda de voltar-se arbitrariamente para o passado, selecionando nele, no processo de memorização, aquilo que em dada a etapa se lhe afigura mais importante (Luria, 1991, p. 83).

No que se refere à imaginação, Luria (1991) afirma que a linguagem permite ao homem desligar-se pela primeira vez da experiência imediata provocando o surgimento da imaginação, “processo que não existe no animal e serve de base à criação orientada e dirigida cujo estudo constitui área especial da Psicologia” (Luria, 1991, p. 83). Diante disso, o autor é contundente em afirmar que a linguagem tem participação imediata para a constituição das complexas formas de pensamento abstrato e generalizado, pois:

O surgimento dessas formas representa uma das aquisições mais importantes da humanidade e garante a transição do “sensorial ao racional”, considerada pela filosofia do materialismo dialético como um salto que pela importância é igual à transição da matéria inanimada para a animada ou da vida vegetal para a animal (Luria, 1991, p. 83).

Nas palavras do referido autor, não são menos importantes as mudanças ocasionadas pela reorganização da vivência emocional pelo surgimento da linguagem, considerando que estas e os estados-de-espírito são inseparáveis do pensamento humano e se processam com a participação ativa da linguagem.

O último processo citado por Luria (1991) se refere às novas formas de comportamento, estudadas pela escola de Pavlov, a qual se baseia nos reflexos condicionados e incondicionados. Diferentemente disso, Luria (1991) declara que não encontrou nada sobre a formação de comportamento consciente do homem, no entanto, concordo com sua reflexão ao mencionar que “a nova forma de atividade consciente pode surgir no homem à base da formulação discursiva de uma regra, que o homem estabelece com o auxílio da linguagem” (Luria, 1991, p. 84). A plasticidade e o caráter dirigível dos processos de atividade consciente do homem são características que, segundo o autor, diferem o comportamento do homem acentuadamente do comportamento animal, sendo, portanto, uma tarefa fundamental da Psicologia estudar todas essas formas de atividade consciente, assim como sua direção, suas leis, seu desenvolvimento e até mesmo os estados patológicos.

Segundo Luria (1981), os primeiros passos dados na direção de compreender cientificamente a organização cerebral da atividade de fala foram quando Broca em 1861 expressou sua opinião sobre a localização da fala motora nas zonas posteriores do terceiro giro frontal esquerdo e, mais tarde, com Wernicke, 1873, ao relacionar o terço posterior do giro temporal superior esquerdo com a função da fala sensorial. Para o autor essas duas descobertas foram de fundamental importância para impulsionar as muitas outras investigações “na tentativa de determinar que zonas corticais participam na organização da fala e que formas de distúrbios da atividade da fala surgem em lesões de diferentes partes do cérebro²⁴⁶” (Luria, 1981, p. 266).

Embora algumas tentativas tenham sido improdutivas, Luria (1981) propõe que a saída para o impasse seria “uma visão precisa da *estrutura psicológica dos processos da fala* e seus componentes individuais, em uma busca adequadamente dirigida das *condições fisiológicas*²⁴⁷ essenciais para a organização normal desses componentes da complexa estrutura da fala” (Luria, 1981, p. 268).

Nesta direção, a palavra se torna parte essencial da linguagem e da fala. Há de se destacar, portanto, que a aquisição de palavras adquire uma dimensão qualitativa

²⁴⁶ Não é proposta desta tese se concentrar nessa questão, mas o leitor interessado poderá buscar nesta referência mais detalhadamente os aspectos que implicam a patologia da fala. Neste sentido, Luria (1981) menciona que pesquisas e publicações foram realizadas na busca de compreender os tipos de afasias, as diferenças entre a fala sensorial e fala motora. O autor apresenta um levantamento histórico das abordagens associacionista clássica e idealista, trazendo elementos para compreender que esses estudos não tiveram sucesso por correlacionar determinadas estruturas linguísticas diretamente com determinadas áreas do cérebro.

²⁴⁷ Grifos do autor.

considerável, visto sua propriedade sintetizadora que condensa aquilo que está oculto. Assim, fica clara a posição dos autores Luria (1981, 1991), Zhinkin (1969) e Vygotsky (2001) em afirmar que as palavras são o embrião da interpretação da realidade e desempenham um papel fundamental na determinação da atividade psicológica.

Dada a grande importância do significado da palavra, Luria (1981) propõe um avanço na integração desta com as características dos processos de fala, pois a Psicologia moderna considera a fala como:

Um meio especial de comunicação que usa a linguagem para a transmissão de informações. Encara a fala como uma forma complexa e especificamente organizada de atividade consciente que envolve a participação do indivíduo que formula a expressão falada e a do indivíduo que a recebe (Luria, 1981, p. 269).

Luria (1981) destaca que a execução da fala abarca três componentes, sendo o mecanismo acústico o primeiro componente nesta organização da execução da fala em que os sons se convertem em fonemas de forma isolada e depois são aglutinados dando a significação de cada palavra. Em segundo lugar, apresenta a organização léxico-semântica, que, segundo o referido autor, é o mecanismo que converte as imagens mentais da realidade em seus equivalentes verbais dando o significado das palavras. Através desse componente da fala é possível designar um sistema de conexões baseados em critérios morfológicos ou semânticos. O terceiro componente da fala constitui a sintaxe, a qual possibilita que as palavras sejam expressas através de frases, o que caracteriza a gramática linguística, que, segundo o autor, pode variar conforme a sua complexidade, considerando que está ligada ao processo de transição do pensamento para a fala.

Diante disso, apresentamos a seguir os aspectos fundamentais para a assimilação do idioma.

2.14.1. Formas de assimilação do idioma

Os aspectos fonético, léxico e gramatical são mencionados por Zhinkin (1969), pois considera que cada um destes se constitui em um sistema próprio, sendo que na relação estabelecida entre os três formam o sistema geral do idioma. Assim, para que ocorra a assimilação do idioma é necessário saber cada um desses sistemas.

Segundo o referido autor, é nos primeiros anos de vida que a criança começa a assimilar o idioma materno constituindo, em sua experiência, o sistema fonético. Por isso,

quando uma pessoa fala durante muitos anos a língua materna, os mecanismos da pronúncia ficam tão firmes que é muito difícil passar para outro sistema fonético. Assim, mesmo que a pessoa aprenda outro idioma, algumas particularidades da pronúncia ainda podem ser observadas pela influência da língua materna. Para Zhinkin (1969), para que isso não ocorra, quando a pessoa aprende outro idioma deve fazer uma comparação consciente da articulação e dos sons verbais dos dois idiomas.

O aspecto denominado léxico tem um sistema particular baseado na significação das palavras que, segundo o referido autor, estão sempre vinculadas aos conceitos que se expressam nelas. Assim, mesmo que as palavras tenham sons muito parecidos podem ter seu significado muito diferente, da mesma forma que palavras com sons completamente distintos podem ter seu significado bem semelhante ou igual, formando os grupos de sinônimos. O autor menciona experimentos realizados com palavras de sons parecidos com significados diferentes e ao contrário, sons diferentes com significação parecida, encontrando reações voluntárias e involuntárias, concluindo, assim, que as palavras formam sistemas segundo o som e segundo a sua significação.

Segundo Zhinkin (1969), o terceiro aspecto é o sistema de significação gramatical, que se forma pela significação objetiva das palavras que possuem a mesma raiz, sendo que esta raiz comum conectada com uma determinada significação formam um grupo único, como, por exemplo, as palavras “compra”, “comprador”, “comprar” são palavras as quais distinguimos a raiz e as diferentes terminações, sendo as duas primeiras reunidas num grupo de significação gramatical. Ainda, se compararmos a palavra comprador com outras palavras de outra raiz, como, por exemplo, vendedor ou cortador, fica fácil compreender que essas palavras com terminação “dor” se referem à pessoa que realiza uma ação. Desta forma, destaco a afirmação que: “Somente a sistematização do idioma, baseada nas significações objetivas das palavras e suas formas gramaticais, permitem aprender a enorme quantidade de palavras que contém cada um” (Zhinkin, 1969, p. 291).

Diante disso, os autores concluem que as pessoas podem assimilar o idioma sem se dar conta dessas questões gramaticais, pois, quando se fala, a atenção está concentrada no significado daquilo que se diz e não no meio que se utiliza. Assim, se fosse necessário pensar nas regras gramaticais para expressar algo, seria muito difícil terminar uma frase começada, pois “quando o homem fala utiliza a sistematização do idioma fixado firmemente, e quase não presta atenção em seus conhecimentos gramaticais” (Zhinkin, 1969, p. 291).

Apesar disso, o autor afirma que a assimilação do idioma também pode ser consciente, pois, em alguns casos, se faz necessário ter as regras do idioma para falar com exatidão e até mesmo para escrever. “Para passar do discurso falado para o escrito tem que ter um conceito claro da morfologia das palavras e das regras para escrever, que algumas vezes são condicionadas. Um dos objetivos do ensino é a assimilação consciente do idioma materno e dos estrangeiros” (Zhinkin, 1969, p. 292).

Outro aspecto apontado pelo autor de suma importância é o caráter da influência verbal determinada principalmente pela entonação da voz, a qual pode indicar o estado emocional de quem fala, podendo ser de cansaço, de excitação geral, de segurança ou insegurança em si mesmo. Neste sentido, os elementos léxicos e gramaticais têm pouca influência verbal comparadas à influência da entonação verbal, por isso concordo com o autor ao enfatizar que o professor deve prestar uma atenção especial quanto à sua entonação, pois através dela pode influir sobre seus alunos e estimulá-los às ações.

Para Zhinkin (1969), por meio desse sistema do idioma é possível estabelecer diferentes meios de comunicação pela linguagem, sendo que as palavras e as orações não mudam quando são produzidas, seja em voz baixa ou voz alta, ou quando se lê ou escreve. No entanto, a influência do discurso e o seu processo, assim como assimilação do idioma é diferente de quando ouvimos, de quando lemos ou quando escrevemos. Essa diferença pode ser observada com clareza na situação em que comparamos o efeito de ler uma obra dramática ou assistir à mesma obra no teatro.

Nas palavras do autor, existem três tipos de linguagem, sendo o primeiro tipo a linguagem que se ouve e “não é possível escutar bem uma palavra se antes não a temos pronunciado. Somente se percebe e reconhece bem aquela palavra que antes temos pronunciado para nós mesmos” (Zhinkin, 1969, p. 293).

Diante desse tipo de linguagem exposto pelos autores, remeto-me ao aluno Luan e sua dificuldade clara em pronunciar as palavras. No início do ano de 2013, quando comecei a pesquisa empírica na escola, percebi de imediato a dificuldade de Luan para falar. Essas dificuldades me foram apontadas desde o início pela professora e depois pela mãe. Luan troca as letras das palavras constantemente, dificultando a compreensão do que diz e isso se estendeu às gravações realizadas nos encontros.

Neste caso, penso que o postulado dos autores serve como fundamentação para a atuação na prática quando a criança precisa desenvolver a estratégia de se ouvir, mas considero que, no caso de Luan, isso dificilmente acontecia tanto em casa quanto na escola. Assim, utilizei como forma de intervenção a repetição daquilo que ele me falava nos encontros, reafirmando suas ideias e reproduzindo o som das palavras de maneira clara e audível, pedindo sempre para que ele repetisse. Ao longo do tempo fui observando que o seu tom de voz foi mudando, o que no início era bem baixo sem quase dar para ouvir, passou a ter um pouco mais de expressão. A impressão que tenho de Luan é que o mesmo tinha certa vergonha de falar, expressava medo pela postura corporal, por isso não conseguia identificar que não pronunciava corretamente as palavras.

Penso que as pessoas à sua volta consideravam a fala como uma função que deveria ser uma forma aprendida pelo próprio sujeito e sem a possibilidade de desenvolvê-la com ajuda, pois ouvi da mãe a explicitação da dificuldade com a justificativa de que estava sendo acompanhado pela fono, meses mais tarde descobri que a fono era uma vez cada 15 ou 20 dias e nem sempre era possível levá-lo; nas atividades do cotidiano da sala de aula Luan pouco falava, pois a professora na maioria das vezes chamava sua atenção, dava ordens, corrigia, dirigindo-lhe perguntas fechadas e sem tempo para responder, não instigando exercitar a fala.

A pronúncia da linguagem é o segundo tipo mencionado pelo autor e está extremamente ligada à sua percepção auditiva, pois afirmam que “a pronúncia das palavras é uma característica geral para todos os tipos de linguagem, seja este pronunciado em voz alta ou para si” (Zhinkin, 1969, p. 293). Zhinkin (1969) menciona que Pavlov considerava este segundo sistema como o fundamental pelos impulsos cinéticos que chegam ao motor verbal aos órgãos da fala. Assim, segundo o referido autor, a linguagem oral é a consequência da relação estreita que se estabelece entre a linguagem falada e o que é ouvido.

O terceiro tipo de linguagem, segundo Zhinkin (1969) é a linguagem visual a qual amplia a relação entre as anteriores e pode se manifestar em três tipos: quando se lê um texto para si mesmo, quando se lê em voz alta e quando se escreve, podendo ser agrupadas com a denominação geral de linguagem escrita, já que o meio de expressão fundamental desta é a escrita. Dada a importância da escrita, enfatizamos a afirmação do autor que:

A escrita amplia os limites em que se podem relacionar os indivíduos. Graças à escrita, os conhecimentos adquiridos por muitas gerações chegam ao alcance de milhões de pessoas. Uma das finalidades mais importantes da escola é o ensino da linguagem escrita. A

linguagem escrita se desenvolve sobre a base do oral, já que no texto se escrevem as palavras que se escutam e se pronunciam²⁴⁸ (Zhinkin, 1969, p. 293).

Para Zhinkin (1969), a linguagem coordenada não aparece e nem se desenvolve sem a ajuda dos adultos. Neste sentido, afirmam que crianças de 4 e 5 anos não conseguem realizar relatos coordenados dos desenhos, ao passo que com a explicação do adulto consegue repetir quase que literalmente, mas ainda não pode acrescentar nada e nem reformular seu conteúdo com outras palavras. Na idade escolar, as crianças passam a construir orações mais complicadas e manter conversação sobre os temas que lhe são mais conhecidos, mas, segundo os autores, ainda é difícil para eles fazer um relato das questões que estudam na escola. Assim, concordo com as recomendações do autor aos professores, na direção de conseguir que as crianças desenvolvam seu relato oral, pois estes devem:

Exigir sistematicamente que as crianças respondam às perguntas não com uma só palavra, mas sim com orações completas. Para isto se dão como tarefa as descrições de objetos e fenômenos que os alunos observam em um momento dado ou lhes são bem conhecidos. Isso permite que as crianças escolham as palavras e se concentrem na construção das orações e das frases²⁴⁹ (Zhinkin, 1969, p. 295).

Nesta direção, as atividades desenvolvidas de forma escrita contribuem muito para o desenvolvimento oral da criança que, segundo a recomendação dos autores, pode ser mais bem desenvolvida se a criança é estimulada a recontar aquilo que leu, ou escrever um resumo daquilo que deve relatar, ou quando escreve as ideias fundamentais dos conteúdos que leu. Em consonância com o autor, enfatizo que esse tipo de atividade exige da criança uma análise do texto e, ao mesmo tempo, ensina-a a preparar seu discurso antes que o pronuncie. Assim, “a linguagem escrita se desenvolve depois da oral sobre a base desta última. Estas características se referem tanto ao desenvolvimento da linguagem escrita na sociedade como no indivíduo” (Zhinkin, 1969, p. 295).

²⁴⁸ Grifo nosso. **Trecho original:** La escritura amplía los límites en que se pueden relacionar los individuos. Gracias a la escritura, los conocimientos adquiridos por muchas generaciones llegan al alcance de millones de personas. Una de las finalidades más importantes de la escuela es la enseñanza del lenguaje escrito. El lenguaje escrito se desarrolla sobre la base del oral, ya que en el texto se escriben las palabras que se escuchan y se pronuncian.

²⁴⁹ **Trecho original:** Para desarrollar a lenguaje oral, el maestro debe exigir sistemáticamente que los escolares contesten a las preguntas no con una sola palabra, sino con oraciones completas. Para ello se dan como tarea las descripciones de objetos y fenómenos que los alumnos observan en un momento dado o les son bien conocidos. Esto permite que los escolares escojan las palabras y se concentren en la construcción de las oraciones y de las frases.

Diante dessas informações, veremos a seguir as principais características da aprendizagem da leitura e a aprendizagem da escrita.

2.14.2. Aprendizagem da leitura e aprendizagem da escrita

Segundo Zhinkin (1969), para aprender a linguagem escrita é necessário aprender a passar de um tipo de linguagem à outra, ou seja, quando se lê uma palavra elabora a etapa da palavra percebida visualmente para a palavra pronunciada e quando se escreve tem o passo contrário, onde a palavra pronunciada, em voz alta ou para si, é escrita para ser percebida visualmente. Para que este processo ocorra, é necessário um treinamento especial, pois, segundo os autores, a análise e a síntese das palavras sonora e escrita são diferentes, visto ainda que, na linguagem oral, as palavras que se falam ou escutam, não dão conta perfeita da composição sonora de cada palavra. Por esse motivo, as crianças das séries iniciais não conseguem dizer quantas palavras tem uma oração, como, por exemplo, “Maria e João foram ao bosque buscar flores”, pois para estas crianças ainda é muito difícil mostrar a continuidade dos sons em cada palavra, fato que confirma a defesa do autor de que:

Quando se escrevem as palavras é indispensável a análise consciente, ou seja, dar-se conta completa dos sons que constituem cada palavra e da separação que existe entre estas. Quando se lê, o mais difícil é sintetizar os elementos, já que as palavras se escrevem com letras soltas²⁵⁰. (Zhinkin, 1969, p. 296).

Dados de pesquisas experimentais de Egorov são mencionados pelo autor, no sentido de demonstrar que a aprendizagem da leitura se constitui em três etapas. A primeira etapa é denominada de *analítica*²⁵¹, na qual a criança lê as letras isoladas e depois passa a ler em sílabas. Como a criança tem uma má sintetização das palavras, lê, mas reconhece com dificuldade, compreendendo mal o texto, assim, quando outra pessoa lê fluente para ela, consegue compreender perfeitamente.

A segunda etapa de aprendizagem da leitura é denominada de *sintética*, caracterizada pelos estudantes em tentar sintetizar rapidamente o que estão lendo sem perceber alguns erros, que, em alguns casos se dão conta destes e corrige-os. No entanto, essas correções e interrupções durante a leitura do texto dificultam a sua síntese e compreensão como um todo.

²⁵⁰ **Trecho original:** cuando se escriben las palabras es indispensable el análisis consciente, o sea darse cuenta completa de los sonidos que constituyen cada palabra y de la separación que hay entre éstas. Cuando se lee, lo más difícil es sintetizar los elementos, ya que las palabras se escriben con letras sueltas.

²⁵¹ Grifo do autor.

A terceira etapa mencionada pelo autor é denominada de *analítico-sintética*, sendo a fase em que se regularizam os dois lados do processo e o aluno consegue ler exatamente a palavra que percebeu visualmente transformando-a na palavra oral. Segundo Zhinkin (1969), essa é a etapa da leitura fluente.

Diante disso, o autor afirma que o ensino da leitura tem como objetivo principal que a criança aprenda a ler independentemente para si, promovendo o desenvolvimento de outras tarefas que podem ser provocadas pelos adultos como, por exemplo, a compreensão do que se lê e o relato de seu conteúdo, servindo este último para controle e regularização da leitura para si; a aprendizagem de palavras estranhas que contribuem para o desenvolvimento da linguagem oral; a estimulação da transmissão dos próprios pensamentos fazendo conclusões que não estão escritas no texto lido; a redação e a formulação do que se leu e a elaboração de textos curtos.

No tocante à escrita, Zhinkin (1969), menciona que em primeiro lugar é necessário que a criança elabore o hábito gráfico, que se dá de diferentes formas entre adultos e crianças. Os adultos concentram sua atenção no conteúdo do pensamento e escrevem as palavras sem se fixar muito no traço da letra, observam as regras gramaticais de uma maneira automática, ao passo que com as crianças a situação é outra. Nas palavras do autor, as crianças fixam sua atenção nos diferentes sons que formam as palavras que escrevem e, sobretudo, na forma da letra, tentando desenhá-las iguais. Outra preocupação das crianças é com relação à pressão e a inclinação do lápis. Assim, concordo com os autores ao afirmar que, diante de tantas coisas para prestar a atenção, o conteúdo dos pensamentos acabam não sendo o foco da atenção neste momento da escrita, mas sim os aspectos práticos da mesma.

Neste sentido, Zhinkin (1969) menciona que Gurianov e Scherbak apresentaram dados que contribuíram para a compreensão da aprendizagem da escrita e suas três etapas. A primeira etapa denominada de *elementar*²⁵², na qual a criança está preocupada e fixa sua atenção nos elementos que compõem as letras, na forma de sentar-se, na coordenação dos movimentos para a utilização do lápis no papel. Já na segunda etapa, a *literal*, a criança fixa sua atenção no desenho das letras e, enquanto isso, a representação dos elementos e as regras técnicas vão sendo automatizadas. Na terceira etapa, a *escrita coordenada*, o autor afirma que a criança fixa sua atenção na unificação das letras para a formação das palavras, no aspecto da escrita de forma que a letra fique unificada em seu tamanho, na inclinação e na distribuição da

²⁵² Grifos do autor.

letra na linha. Por último, Zhinkin (1969) menciona que a escrita rápida e coordenada constitui a fase superior da aprendizagem da escrita.

Para o autor, depois dessas etapas, a nova tarefa que surge é escrever conforme as regras ortográficas, fato que pode provocar a piora da caligrafia, pois a atenção se volta não mais para o processo da escrita, mas sim para as regras ortográficas. Coaduno com Zhinkin (1969) de que no processo de aprendizagem dessas regras, muitas dificuldades surgem, sendo necessário tempo e conhecimento para vencê-las.

No que se refere à pronúncia adequada das palavras, encontramos a afirmação de Zhinkin (1969) de que a mesma facilita muito a escrita, pois:

Quando se escreve com a boca contraída ou com a língua entre os dentes, aumenta o número de faltas ortográficas. Ao passo que, quando se pronuncia a palavra é mais fácil fazer a análise dos sons que a compõe. Por isso, a pronúncia correta das palavras é um bom meio para aprender a escrever e ajuda a estabelecer a relação que tem entre a palavra falada e a escrita²⁵³ (Zhinkin, 1969, p. 297).

Diante disso e em consonância com a afirmação dos autores, retomo aos dados históricos de escolarização de Luan e levanto a hipótese de que as dificuldades dele ao pronunciar as palavras podem ter contribuído para as dificuldades de leitura e escrita se acentuarem. Assim, questiono: Se Luan tivesse recebido atenção especial da professora, da família, assim como da fono, como foi mencionado, essas dificuldades estariam permanecendo por tanto tempo na vida escolar desse menino? Quais as reais condições oferecidas a essa criança a ponto dessas dificuldades permanecerem? Essas dificuldades seriam de um tipo em específico que não têm solução? Essa criança estaria fadada a carregar consigo, ao longo de sua vida, tais dificuldades? Suponho ainda, que a escola e a família não receberam informações consistentes sobre o desenvolvimento da fala e da escrita e, por isso, tratam as dificuldades do garoto como uma “coisa que é inerente a ele”, “que é assim mesmo”, conforme mencionado pela mãe em uma de nossas conversas.

Além da linguagem oral e escrita, os autores mencionam a existência da linguagem interna, ou a linguagem para si mesmo, que se caracteriza pelos pensamentos que os conteúdos não são expressos em voz audível. “A linguagem interna é a articulação encoberta

²⁵³ **Trecho original:** cuando se escribe con la boca contraída o con la lengua entre los dientes, aumenta el número de faltas ortográficas. En cambio, cuando se pronuncia la palabra es más fácil hacer el análisis de los sonidos que la componen. Por eso, la pronunciación correcta de las palabras es un buen medio para aprender a escribir y ayuda a establecer la relación que hay entre la palabra hablada y la escrita.

dos sons verbais” (Zhinkin, 1969, p. 299). A relação mútua entre a linguagem interna e externa é mencionada pelos autores como essencial, pois quando se pronuncia em voz alta um pensamento, não obrigatoriamente este está ocupado apenas daquilo que se fala, mas pode pensar no que dirá depois, pode também incluir a impressão que seu discurso provoca nas pessoas e, até mesmo, um pensamento que nada tem a ver com o que está dizendo. Neste sentido, a linguagem interna se entrelaça com a linguagem externa, embora ainda esse entrelaçamento não esteja claro, os autores supõem que a musculatura da linguagem pode exercer um trabalho duplo.

2.14.3 O desenvolvimento da linguagem nas crianças

Pelo contato com crianças e pela experiência humana, é possível observar que desde o dia do nascimento de uma criança, sons vocais são emitidos e que, segundo Zhinkin (1969), esses sons formam um complexo geral de reações motoras motivadas pelos estímulos internos e externos. A laringe, as cartilagens finas, a epiglote, o diafragma são os órgãos envolvidos na produção dos sons dos recém-nascidos, mas que ainda não ocupam a posição necessária para a linguagem. Durante os meses seguintes, mudanças importantes vão ocorrendo e os primeiros balbucios da criança vão tomando novas formas articulando sons, como, por exemplo, gu, agú, da, ba-ba-ba, ta-ta etc. Mais tarde a criança começa a imitar sons parecidos com as palavras emitidas pelos adultos.

Assim, concordo com as afirmativas de Zhinkin (1969) no que se refere à ênfase dada à influência sistemática que os adultos têm no desenvolvimento da linguagem das crianças, pois, para que ocorra esse aprimoramento, é indispensável que os adultos saibam falar com a criança. Diante disso, nas palavras do autor:

É frequente que os adultos se acomodem ao idioma das crianças na sua pronúncia, na construção das orações e nas relações entre estas. Isto motiva um atraso no desenvolvimento da linguagem da criança, já que ela não escuta a pronúncia correta dos sons, não aprende novas palavras e não conhecem novos e complicados desdobramentos da linguagem²⁵⁴ (Zhinkin, 1969, p. 303).

Em nossa sociedade atual, a maioria das crianças tem frequentado a escola cada vez mais cedo, algumas vão para a creche ou escola com meses de vida, outras com dois ou três

²⁵⁴ **Trecho original:** Es frecuente que los adultos se acomoden al idioma de los niños en la pronunciación, en la construcción de las oraciones y en las relaciones entre éstas. Esto motiva un retraso en el desarrollo del lenguaje del niño, ya que él no escucha la pronunciación correcta de los sonidos, no aprende nuevas palabras y no conoce giros nuevos y complicados del lenguaje.

anos, pois na maior parte dos casos os pais trabalham o dia todo e precisam de um lugar seguro para a criança ficar. No entanto, Zhinkin (1969) afirma que é por volta de sete anos que a criança deveria estar entrando na escola, mas que atualmente ocorre bem antes, a criança já assimilou bem o idioma materno, constrói bem as orações e consegue expressar seus pensamentos, embora não consiga ainda construir um relato coordenado com diferentes partes, pois pula algumas partes, esquece de algumas palavras, não utiliza muito bem os sinônimos, não compreende ainda todas as palavras que ouve nas conversas dos adultos, sendo até que algumas delas não consegue pronunciar. Assim, através do ensino primário a linguagem da criança começa a ser organizada desde a percepção dos sons até a utilização dos meios de linguagem para ter um discurso coordenado, fato que para os autores contribui para o início da consciência dos elementos da linguagem que antes a criança não conhecia.

O autor é contundente em afirmar que o desenvolvimento da linguagem da criança não se dá apenas dentro da sala de aula, mas em todo o sistema de ensino, incluindo as atividades em diferentes salas, as ocupações dentro ou fora da escola, os questionamentos pessoais, os informes em reuniões e até mesmo a participação em associações escolares. Neste sentido, Zhinkin (1969) destaca alguns dos principais meios pedagógicos que devem ser utilizados pelo professor para influir no desenvolvimento da linguagem das crianças, como: *“O controle das respostas orais nas salas, o ensinamento de como devem fazer as exposições escritas e os exercícios de composição.* Em todos esses casos, a tarefa fundamental do professor *é desenvolver a linguagem pessoal (individual) dos alunos”* (Zhinkin, 1969, p. 305). Em consonância com a posição do autor, entendo que o professor precisa estar atento para as necessidades de cada aluno a fim provocar o desenvolvimento das funções que faltam ser desenvolvidas na criança.

Neste sentido, as recomendações de Zhinkin (1969) vão na direção de que o professor deve desenvolver algumas estratégias a fim de desenvolver a linguagem destes, observando bem como respondem às questões em sala, como coordenam as orações, como pronunciam as palavras e sua entonação, assim, compreendo que essas situações devem ser provocadas em sala de aula para que o professor tenha elementos daquilo que é mais difícil para o aluno, ou seja, aquilo que o aluno tem mais dificuldade em executar, para então, provocá-lo por meio das atividades. Para o autor e em consonância com essas ideias, enfatizo que se o professor se limita apenas a corrigir o aluno, não está cumprindo por completo a sua missão, sendo possível observar se o aluno compreende bem o conteúdo por meio do seu discurso, pois o seu discurso será convincente e expressivo somente se este estiver

compreendendo bem aquilo que leu, caso contrário, tudo indica que não houve compreensão. Nesta direção, se o que ocorre é a não-compreensão, o professor pode utilizar algumas formas para ajudá-lo nesta tarefa, dividindo o texto com diferentes perguntas, explorando o texto em diversas partes e depois promovendo uma exposição em conjunto. “Estas lições para desenvolver a linguagem oral são uma preparação para que depois os alunos possam fazer um estudo escrito independente de suas tarefas” (Zhinkin, 1969, p. 305).

Nas palavras do autor, para que a linguagem escrita das crianças se desenvolva é recomendável que as análises, as sínteses e as produções realizadas por elas se compliquem progressivamente, pois na maioria dos experimentos realizados observou-se que quando é colocado um objeto para que os alunos incluam sua descrição em sua composição, vários elementos e detalhes não são apontados, mesmo que sejam indispensáveis para a compreensão do que escrevem. Diante disso, Zhinkin (1969) observou que são mais difíceis de entender as composições que os alunos expõem somente o conteúdo de seus pensamentos, pois os vícios impedem de compreender exatamente o que gostariam de expor.

Embora mencione essas dificuldades dos alunos, o autor reconhece e concorda que existe certa dificuldade em sintetizar distintas partes de um texto e relacioná-las a ponto de sua ordenação lógica ficar adequada e sem interrupções, por isso, recomenda que:

Para desenvolver a linguagem escrita das crianças é necessário fazer uma análise sistemática de todas as composições segundo um critério determinado. Somente quando o professor tem uma exigência sistemática e comprova essas exigências de maneira constante se consegue que os alunos se acostumem a fazer um trabalho independente, pensando o texto de acordo com a tarefa que deve cumprir. Durante a preparação de uma composição é indispensável que lhes estimule sistematicamente²⁵⁵ (Zhinkin, 1969, p. 306).

Diante dessa afirmativa, enfatizo que nesta parte do texto o autor se refere à preparação da composição, no entanto, embora a recomendação seja direcionada para esta tarefa em especial, considero que a estimulação sistemática dos alunos, nas diversas atividades realizadas no contexto escolar e no desenvolvimento das diferentes Funções Psicológicas, deve fazer parte da metodologia do professor.

²⁵⁵ **Trecho original:** para desarrollar el lenguaje escrito de los escolares es necesario hacer un análisis sistemático de todas las composiciones segun um critério determinado. Solamente cuando el maestro tiene una exigência sistemática y comprueba estas exigências de manera constante se consigue que los escolares se acostumbren a hacer un trabajo Independiente, pensando el texto de acuerdo com la tarea que debe cumplir. Durante la preparación de la composición es indispensable que se les estimule sistematicamente.

Na busca de um desenvolvimento das formas superiores de linguagem, concordo que a escola deve buscar incentivar os alunos e inculcar-lhes o interesse pela leitura nos momentos de passatempo, como se fosse um *hobby* para que o hábito da leitura seja desenvolvido ao longo da sua vida escolar, promovendo momentos de discussão sobre obras, recebendo escritores para relatos de sua experiência, visitas a locais como teatro, museu, cinema. Desta forma, a ampliação da linguagem e do vocabulário é bem provável, pois desperta o interesse, ajuda os alunos a adquirir novos modos de expressão e evita que utilizem sempre as mesmas frases, as mesmas palavras como se fosse um padrão de escrita em suas composições. Neste sentido, coaduno com a ideia de que as leituras que realizam devem ser incluídas nas atividades e nas suas composições, e, além disso, *“É de uma grande importância e tem uma influência de primeira ordem sobre os estudantes a linguagem que o professor utiliza”*²⁵⁶ (Zhinkin, 1969, p. 306).

Dada a importância do assunto, apresento a seguir os pressupostos pautados na Psicologia Histórico-Cultural que elucidam os aspectos envolvidos na relação entre pensamento e linguagem.

2.14.4 Relação entre a fala e o pensamento

Segundo Vygotsky e Luria (1996), para traçar um esboço sobre o desenvolvimento da criança, é necessário vincular esse desenvolvimento ao mecanismo da fala, o qual considera o mais importante recurso do pensamento. Os autores mencionam que na literatura psicológica existem algumas opiniões que, a seu ver, ainda são reduzidas, como, por exemplo, a ideia de que a fala desempenha um papel fundamental e decisivo no pensamento; o pensamento é a fala sem o som, não sendo difícil reconstituir esse desenvolvimento; a riqueza do vocabulário atesta a riqueza do pensamento. No entanto, os autores afirmam que as evidências indicam que o desenvolvimento do pensamento é consideravelmente mais complexo do que sugerem essas teorias.

Em primeiro lugar, Vygotsky e Luria (1996) mencionam que a fala e o pensamento possuem raízes diversas em etapas diversas do desenvolvimento e podem existir independentemente um do outro, pois certas formas de atividade intelectual podem existir sem os fenômenos de fala. “Se definirmos o intelecto como comportamento planejado, organizado, orientado para a solução de algumas tarefas complexas, encontraremos suas formas primitivas

²⁵⁶ Grifo nosso.

na ausência da fala” (Vygotsky e Luria, 1996, p. 208). Neste sentido, exemplificam os comportamentos dos macacos que são colocados em uma situação difícil para alcançar uma fruta que se encontra muito longe, então utilizam uma vara pequena e ao identificarem que esta não pode alcançar, pegam outra vara e a colocam dentro da outra, assim conseguem realizar a tarefa. Esse macaco se vê diante de uma série de atos sistemáticos, organizados e sua ação é “o resultado de certa atividade intelectual, ainda que primitiva, mesmo na ausência da fala” (Vygotsky e Luria, 1996, p. 208). Outro exemplo seria o fato de crianças pequenas, na tentativa de pegar algo que está fora do alcance, utilizam uma cadeira para subir e alcançar o que querem. Segundo os autores, essas crianças utilizam técnicas primitivas, ainda que claramente intencionais: “Revelam grande “inteligência prática. Contudo, as formas primitivas desses atos podem ser observadas mesmo no período em que a fala ainda não está plena ou claramente desenvolvida” (Vygotsky e Luria, 1996, p. 208). Com esses exemplos, os autores intentam demonstrar que o desenvolvimento da fala nada tem em comum com o pensamento, tendo origem e outras raízes com significado funcional diferente.

Algumas expressões da fala, como gritos, reações vocais, choro, riso, exclamações, interjeições, brados exuberantes, gritos aterrorizantes são, segundo os autores, movimentos expressivos simples, com a tendência de aliviar a tensão que se cria no organismo, sendo, portanto, sua base emocional. Desta forma, essas expressões, mesmo que vocais, não ajudam em nada a pessoa a resolver suas tarefas complexas de um modo organizado:

Não ajudam um sujeito experimental a planejar o próprio comportamento e ocorrem numa esfera de atividade intelectual absolutamente diferente. Neste caso, pois, em suas raízes profundas, a fala pode deixar de convergir com o pensamento, mantendo-se como um processo completamente independente com raízes diferentes (Vygotsky e Luria, 1996, p. 208).

Para Vygotsky e Luria (1996), essa falta de correspondência entre fala e pensamento pode ocorrer até nos mais altos níveis de atividade, não sendo, assim, característica somente dos estágios iniciais, primitivos do desenvolvimento. Os autores mencionam o trabalho realizado na escola psicológica alemã, a escola de Würzburg, e defendem que um trabalho mental intenso pode ocorrer sem palavras, sem imagens e, muitas vezes, inconscientemente, sem que a pessoa consiga explicar como tal pensamento veio à mente. Um jogo de xadrez, por exemplo, exercita processos de reflexão com a ajuda de combinação de imagens visuais. Por outro lado, os autores afirmam que o adulto cultural tem diversas formas de fala que não têm relação direta com o pensamento, como a fala emocional que serve como meio de expressão e até mesmo a fala em sua função comunicativa mais simples.

Conseqüentemente, a fala e o pensamento podem ocorrer separadamente no adulto, mas isso não significa absolutamente que esses dois processos não se encontrem e se influenciem reciprocamente. Pode-se dizer exatamente o contrário: a convergência entre pensamento e fala constitui o momento mais importante no desenvolvimento de um indivíduo e é exatamente essa conexão que coloca o pensamento humano numa altura sem precedentes (Vygotsky e Luria, 1996, p. 209).

Ao observar uma criança pequena de menos de um ano de idade, os autores abordam uma série de conclusões que consideram relevantes sobre o tema, pois alguns fenômenos vocais podem ser identificados: o primeiro contato com o mundo vem através do choro ao nascer; depois disso, a criança começa a emitir sons com os lábios, gemidos, gritos para conseguir algo; esse choro inicial não tem relação alguma com a fala, ou seja, através dele não há expressão de estado mental sendo apenas um ato reflexo da laringe que lança o alicerce para a maior descoberta da vida da criança: quando começa a “compreender que esses sons e as combinações entre eles podem *tomar o lugar*²⁵⁷ de certos objetos; que, com sua ajuda, muita coisa pode ser conseguida” (Vygotsky e Luria, 1996, p. 209). Nesta idade, surge na criança a tendência de imitar os sons que ouve, criando as primeiras condições para o início funcional das palavras, fato que causa uma enorme reviravolta na vida dela.

Segundo os referidos autores, essa reviravolta é intensa, pois o pensamento primitivo que se desenvolvia a passos ingênuos e hesitantes, agora se apresenta com novas possibilidades:

Essas possibilidades são incorporadas à fala, à medida que a criança se vê subitamente capaz de vincular a seus desejos e necessidades uma forma verbal clara que a capacita a satisfazê-los mais facilmente. Todas as observações indicam que essa função da fala é precisamente a primordial e a mais urgente e persistente. Tendo compreendido o sentido de uma palavra, como forma de expressão, como um meio de adquirir controle sobre as coisas que lhe interessam, a criança começa a juntar palavras tumultuadamente e a utilizá-las com esse objetivo (Vygotsky e Luria, 1996, p. 210).

Neste sentido, a palavra “babá” pode ter vários significados, como: “babá venha aqui”, “babá vá embora”, “babá quero maçã”, podendo adquirir sentidos diferentes, mas expressando todo o desejo da criança. Segundo os referidos autores, o primeiro período do uso da fala é caracterizado por sentenças de uma palavra só, que exprimem o desejo da criança ou elementos isolados sobre os quais a criança se concentrou.

²⁵⁷ Grifos do autor.

Vygotsky e Luria (1996) mencionam que o próximo período é de acumulação primária da vida da criança, em que passa do som para a fala, dos reflexos vocais para o uso inteligente das palavras. Esse período é denominado pelos autores de “concretização”, pois a criança entra num período de enriquecimento ativo e rápido do vocabulário. Depois de descobrir o valor das palavras, como usá-las e como controlá-las, a criança começa a buscar novas palavras perguntando o nome das coisas por vezes seguidas, tagarelando sem parar, repetindo palavras novas, adquirindo assim um repertório cada vez maior de palavras. “Finalmente, depois de determinado período, começa a criar palavras ativamente, começando a ampliar seu estoque insuficiente de palavras com novas palavras inventadas de improviso” (Vygotsky e Luria, 1996, p. 210). Todo esse processo contribui significativamente para o desenvolvimento do pensamento, sendo considerado pelos autores, como “o período mais importante sem o qual seu pensamento não poderia nem progredir nem desenvolver-se” (Vygotsky e Luria, 1996, p. 210).

É comum poder observar esse período de acumulação ativa de palavras entre as crianças, pois não fica na acumulação de palavras já existentes e produz mais e mais palavras que lhe dão sentido mais preciso daquilo que desejam expressar. Exemplos disso podem ser capturados em nosso dia-a-dia observando as crianças e pessoas que as têm por perto.

Vygotsky e Luria (1996) valorizam esse estágio do desenvolvimento, visto que a criança começa a usar a fala como técnica para exprimir um conteúdo específico do seu pensamento, ou seja, “Pela primeira vez, o pensamento torna-se verbal e recebe grande impulso para seu desenvolvimento” (Vygotsky e Luria, 1996, p. 211). Os autores complementam, ainda, que estudar a formação de novos conceitos não é fácil, porque os conceitos que são novos para uma criança podem não ser para outra.

Segundo os autores, Ach foi um pesquisador alemão que desenvolveu vários experimentos e observou no laboratório como as crianças elaboram novos conceitos com ajuda de palavras auxiliares. No primeiro experimento, a tarefa da criança consistia em aprender o nome do objeto, selecionar do lote geral dos objetos aqueles que por semelhança poderiam ser chamados igualmente. As pesquisas concluíram que poucas crianças eram capazes de dominar essa tarefa e, as que eram capazes, não dominavam com igual facilidade. Para Vygotsky e Luria (1996), embora os experimentos pareçam artificiais e afastados da vida, tornam clara a questão:

Mostraram como a criança, com ajuda de uma palavra arbitrária, podia construir um novo conceito e dominar uma tarefa que não teria sido capaz de dominar sem essa ferramenta artificial. A linguagem neste caso torna-se o instrumento do pensamento e, mais ainda, é um instrumento de reforço, um instrumento mnemotécnico (Vygotsky e Luria, 1996, p. 212).

Desta forma, concordo com os autores na ideia de que a fala tem um papel significativo na vida da criança, sendo o treinamento escolar uma forma de proporcionar intensa estimulação para o desenvolvimento, pois:

Enriquecendo o vocabulário, a fala que foi aprendida, e por meio da qual se construíram os conceitos, também alterou o pensamento da criança; deu-lhe maior liberdade; permitiu-lhe operar por uma série de conceitos que anteriormente eram-lhe inacessíveis. A fala tornou possível maior desenvolvimento de uma nova lógica que, até então, só existia na criança em estágios iniciais. Além disso, funções tais como a memória, mudaram acentuadamente a partir do momento em que a fala começou a dominar o comportamento da criança (Vygotsky e Luria, 1996, p. 213).

Neste sentido, os autores afirmam que nessa idade escolar a criança passa a adquirir uma memória de natureza verbal bem mais intensa, comparado à idade pré-escolar em que a memória dos objetos visuais era mais forte do que a memória de palavras. Assim, afirmam que:

A fala assume o comando; torna-se a ferramenta cultural mais utilizada; enriquece e estimula o pensamento e, por meio dela, a mente da criança é reestruturada, reconstruída. Os mecanismos da fala, que previamente eram expressos com toda a nitidez, no primeiro período de fala ativa (naquele “período de acumulação inicial”) mudam agora para fala interior, inaudível, a qual se torna uma das mais importantes ferramentas auxiliares do pensamento (Vygotsky e Luria, 1996, p. 213).

Diante disso, e retomando a ideia de que a fala enriquece e estimula o pensamento, os autores citam que Marx propõe uma analogia ao trabalho do arquiteto que constrói uma estrutura, em primeiro lugar no pensamento e depois produz seu projeto com seus cálculos, comprovando, assim, que o intelecto tem superioridade sobre o mecanismo da fala interior. Assim, nas palavras dos referidos autores:

[...] as formas culturais superiores da atividade intelectual são alcançadas através do planejamento verbal preliminar do homem. Passando de fora para dentro, a fala constituiu a função psicológica mais importante, representando o mundo externo dentro de nós, estimulando o pensamento e também, como acreditam vários autores, lançando os alicerces para o desenvolvimento da consciência (Vygotsky e Luria, 1996, p. 213).

Essa mesma importância dos processos de linguagem interna e o desenvolvimento do pensamento são reconhecidos por Vygotski (2001), denominados por ele como extraordinário. No entanto, menciona que Watson e outros psicólogos identificaram a linguagem interna com o pensamento, fato que para Vygotski (2001) é um enfoque absolutamente errôneo e justifica sua posição afirmando que:

Não há razões válidas para admitir que a linguagem interna se desenrole de um modo mecânico, mediante a redução progressiva da sonoridade da fala. A transição da linguagem externa (aberta) à interna (encoberta) não tem por que produzir-se através do sussurro. É difícil conceber que ocorra de modo que a criança comece gradualmente a falar cada vez mais baixo e que, como resultado desse processo, chegue por fim à linguagem silenciosa. Em outras palavras, não podemos aceitar que a gênese da linguagem interna infantil consista na seguinte sequência de etapas: linguagem audível, sussurro e linguagem interna²⁵⁸ (Vygotski, 2001, p. 106).

Para o autor, o único elemento que confirma a tese de Watson é que a criança na idade de três anos consegue, ainda que com alguma dificuldade e por curto período de tempo, falar em voz baixa e sussurrar levando em conta a pressão e as exigências sociais que lhe são impostas. Vygotski (2001) considera que a indicação metodológica de Watson parece ser a mais adequada para a resolução da questão, pois busca encontrar um meio de ligação entre os processos da linguagem externa e interna, considerado por Vygotski como objeto de suma importância. Neste sentido, compreendo que se trata de um elo entre os processos de linguagem, o qual passa a intervir no processo intelectual requalificando as Funções Psicológicas Superiores, confirmando a existência pessoal de cada indivíduo no mundo.

Segundo as defesas do referido autor, esse processo da linguagem interna e externa foi denominado por Piaget de linguagem infantil egocêntrica²⁵⁹ e inclina-se a observar da mesma forma, haja vista que a fala se converte facilmente em pensamento, assumindo uma função de planejamento e de organização e até mesmo de resolução das dificuldades que

²⁵⁸ **Trecho original:** No hay razones válidas para admitir que el lenguaje interno se desarrolle de un modo mecánico, mediante la reducción progresiva de la sonoridad del habla. La transición del lenguaje externo (abierto) al interno (encubierto) no tiene por qué producirse a través del susurro, del habla queda. Es difícil concebir que ocurra de modo que el niño comience gradualmente a hablar cada vez más bajo y que, como resultado de ese proceso, llegue por fin al lenguaje sin sonido. En otras palabras, no podemos aceptar que la génesis del lenguaje interno infantil consista en la siguiente secuencia de etapas: lenguaje audible, susurro e lenguaje interno.

²⁵⁹ Jean Piaget, psicólogo suíço, utilizou a expressão “fala egocêntrica” para denominar o tipo de fala voltado ao próprio sujeito, e tornou-se uma categoria recorrente nos estudos sobre o desenvolvimento da linguagem e a relação entre pensamento e linguagem no desenvolvimento da criança.

surgem no curso da atividade. Diante disso, Vygotski (2001) menciona a conclusão de uma enorme importância teórica:

Comprovaríamos que a linguagem se converte em interno psicologicamente antes que fisiologicamente. A linguagem egocêntrica é interna por sua função, é a linguagem para si mesmo, que se fala pelo modo de passar pelo interior, em uma linguagem meio incompreensível para os que rodeiam o sujeito. É uma linguagem que tem brotado interiormente de forma profunda no comportamento da criança, mas que fisiologicamente ainda é uma linguagem externa e não manifesta a menor tendência de converter-se em sussurro ou em qualquer outra forma quase inaudível²⁶⁰ (Vygotski, 2001, p. 108).

Desta forma, o autor explica que a linguagem passa a ser interna porque varia de função e em lugar das etapas sugeridas por Watson, teríamos outras: linguagem externa, egocêntrica e interna, sendo possível estudar esta última com suas particularidades estruturais e funcionais por meio de procedimentos objetivos, já que estas características estariam presentes na linguagem externa sendo possível ser objeto de experimentação. Em suas investigações, Vygotski (2001) afirma que a linguagem não é uma exceção à regra geral do desenvolvimento das operações psíquicas baseadas no emprego dos signos, pois também se trata de uma recordação mnemotécnica, de cálculo e outras operações que exigem o emprego dos signos.

Nas palavras do referido autor, esse desenvolvimento atravessa por quatro etapas fundamentais, sendo a primeira denominada como “primitiva ou natural” a qual corresponde à linguagem pré-intelectual e ao pensamento pré-verbal, pois a operação se apresenta em sua primeira forma de expressão. Na segunda, designada de “etapa da psicologia ingênua”, a experiência subordina-se às propriedades do próprio corpo, dos objetos, dos instrumentos e coisas que o rodeiam. Segundo os pressupostos do autor, é essa experiência ingênua que determina o uso dos instrumentos nas primeiras operações de inteligência prática da criança, assim como a principal experiência psíquica acerca das propriedades e das operações psíquicas mais importantes que a criança precisa enfrentar. No entanto, esse desenvolvimento dos atos práticos normalmente é insuficiente, imperfeito devido ao emprego inadequado das propriedades psíquicas, dos estímulos e reações.

²⁶⁰ **Trecho original:** comprobaríamos que el lenguaje se convierte en interno psicológicamente antes que fisiológicamente. El lenguaje egocéntrico es interno por su función, es un lenguaje para uno mismo, que se halla en el camino de pasar al interior, es un lenguaje medio incomprensible para los que rodean al sujeto. Es un lenguaje que ha brotado interiormente de forma profunda en el comportamiento del niño , pero a la vez fisiológicamente es todavía un lenguaje externo, y no manifesta la menor tendencia a convertirse en susurro o en cualquier otra forma casi inaudible.

No campo da linguagem, esse desenvolvimento aparece com nitidez, pois “o domínio das estruturas e formas gramaticais se antecipa ao domínio das estruturas e operações lógicas correspondentes a essas formas” (Vygotski, 2001, p. 109). Assim, a criança domina as formas: “porque, como, se, quando, mas”, muito antes de dominar as relações causais, temporais, condicionais, adversativas etc., demonstrando seu domínio pela sintaxe da linguagem antes mesmo do pensamento. Segundo Vygotski (2001), os estudos de Piaget comprovaram, sem dúvida alguma, que o desenvolvimento gramatical da criança precede o desenvolvimento da sua lógica, no entanto, mais tarde passa a dominar a lógica de forma relativa às estruturas gramaticais assimiladas por mais tempo.

Em continuação a esta etapa, e com o incremento da experiência psíquica, a criança alcança a “etapa dos signos externos”, a qual utiliza os recursos externos auxiliares para resolver as dadas tarefas psíquicas. Assim, utiliza recursos mnemotécnicos para recordar algo e “conta com os dedos” para resolver as questões de matemática, adota a palavra como signo auxiliar na conversão de operações externas em operações internas, denominada pelo referido autor de “fala egocêntrica”.

Finalmente, na última etapa, o autor explica que ocorre a transmutação da operação externa em operação interna, pela interiorização dos signos, a qual provoca profundas mudanças no desenvolvimento da criança por meio do cálculo mental ou a aritmética, denominada de memória lógica, sendo assim:

Na esfera da linguagem, lhe corresponde a fala interna ou inaudível. O mais notável nesse sentido é que entre as operações externas e internas existe nesse caso uma interação constante, as operações passam continuamente de uma forma para a outra. E isso se verifica mais claramente no campo da linguagem interna, que, [...] está mais estreitamente ligada ao comportamento, podendo chegar a adotar uma forma completamente idêntica a quando se converte em preparação da linguagem externa (por exemplo, a reflexão acerca de um discurso ou uma conferência próxima etc.)²⁶¹ (Vygotski, 2001, p. 109).

Neste sentido, entendo que não existe um limite brusco entre o comportamento externo e interno, pois, segundo Vygotski (2001, p. 110), “um se transforma facilmente no

²⁶¹ **Trecho original:** En la esfera da lenguaje, le corresponde el habla interna o inaudible. Lo más notable em este sentido es que entre las operaciones externas e internas existe em este caso una interacción constante, las operaciones pasan continuamente de una forma a otra. Y eso lo apreciamos com mayor claridad en el campo del lenguaje interno, que, [...] está más estrechamente ligado al comportamiento, pudiendo llegar a adoptar una forma completamente idêntica a él cuando se convierte em preparación del lenguaje externo (por ejemplo, la reflexión acerca de um discurso, o uma conferencia próximos, etc.).

outro, um se desenvolve sobre a influência do outro”. No entanto, para o autor, o pensamento e a linguagem nem sempre obrigatoriamente estão relacionados no comportamento do adulto, mas afirma que uma parte dos processos da linguagem e do pensamento coincide e é denominada de esfera do pensamento verbal. Nas palavras do autor, embora esta última seja uma esfera importante, ainda não esgota todas as formas de pensamento e nem todas as formas de linguagem. Nas conclusões do referido autor, o emprego dos signos ocupa seu espaço como mediação na conversão da linguagem externa para a interna e a linguagem em sua função central nas relações sociais, contribui para o desenvolvimento da conduta que culturalmente se forma por meio dessas relações. Neste sentido, a linguagem externa está para os processos intersíquicos tanto quanto a linguagem interna está para os processos intrapsíquicos, considerando toda a unidade contraditória. Finalizamos este item com a citação de Facci (2004a) em que afirma:

Pode-se dizer que a função da escola seria contribuir no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, haja vista que estas se desenvolvem na coletividade, na relação com os outros homens, por meio da utilização de instrumentos e signos; levar os alunos a se apropriarem do conhecimento científico atuando, por meio do ensino desses conhecimentos, na zona de desenvolvimento próximo (Facci, 2004a, p. 226).

Coadunando com as defesas da referida autora, apresento no próximo capítulo o desenrolar metodológico da pesquisa empírica.

CAPÍTULO III – O MÉTODO EM MOVIMENTO

A tarefa de elaborar uma proposta de orientações para um processo de Avaliação Psicológica pautada no método instrumental de Vigotski é um desafio. No entanto, não podemos esquecer os pressupostos que norteiam essa tarefa, como, por exemplo, a defesa de que o ensino promove o desenvolvimento psicológico e a criança que não tem acesso ao conhecimento está impedida de ter esse desenvolvimento, ou seja, encontra-se tolhida na sua capacidade de emancipação humana que é o desenvolvimento máximo das potencialidades do sujeito.

Nesta forma de avaliar, o olhar da singularidade na totalidade se configura em compreender como essa criança, acometida da dificuldade, está vinculada a questões que são muito amplas e, sem deixar de olhar para ela enquanto sujeito singular. Assim, ao acompanhar essa criança na escola, busco elementos para entendê-la e o sentido que a escola tem para ela, a relação afetiva que desenvolve com as pessoas neste contexto, assim como a forma como se estrutura a escola promovendo ou não o seu desenvolvimento psicológico, sem se esquecer da sociedade do capital, que exclui²⁶² e não dá condições reais e concretas para que essa criança tenha o acesso total ao conhecimento.

Nesta direção, discorro sobre as estratégias metodológicas para a construção de uma proposta de Avaliação Psicológica, as quais considero adequadas frente ao referencial teórico que embasou a atuação e a forma como conduzi este processo.

Meu ponto de partida para buscar atingir o objetivo geral desta pesquisa²⁶³ foi primeiramente o contato com a escola e, posteriormente, a frequência semanal para estabelecer um espaço de convivência, a ponto de compreender como se dão, no momento atual, as relações no contexto em sala de aula frente às situações de ensino-aprendizagem buscando elementos para compor o levantamento da queixa e a construção de todo o histórico de escolarização das crianças participantes da pesquisa.

²⁶² Penso que essa exclusão se dá de várias formas, desde a falta de recursos econômicos na escola aos recursos pedagógicos e de formação para os professores, dificultando o acesso das crianças ao conhecimento, considerado como sendo a base para a humanização e emancipação humana.

²⁶³ Objetivo Geral desta tese se configura em formular uma proposta de intervenção pautada nos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, a fim de compreender as Funções Psicológicas Superiores, intervindo nelas e no processo de escolarização das crianças com queixas escolares.

Inicialmente, os participantes da pesquisa foram cinco alunos²⁶⁴ do 3º ano²⁶⁵ de uma escola municipal e as duas professoras da sala. Ressalto que esta turma foi escolhida pela direção e a coordenadora da escola por considerarem ser esta a sala com mais incidências de alunos com dificuldades escolares. Meu primeiro contato com a escola foi em 28 de agosto de 2012, ocasião em que fui recebida pela diretora e pela coordenadora, que me informaram sobre a necessidade de ter a aprovação da Secretaria de Educação para desenvolver o trabalho.

Logo entrei em contato com a Secretaria, que providenciou a autorização junto à Secretária de Educação e, em apenas dois meses, recebi a autorização expressa para realizar a pesquisa. De posse desta autorização, a diretora e a coordenadora me receberam informando que a partir daquele momento eu poderia estar na escola no horário necessário. Embora essa parte burocrática tenha tomado um pouco de tempo, pude perceber desde o início a receptividade e a abertura para estar naquela escola trabalhando em minha pesquisa.

Assim, marquei uma primeira conversa com a coordenadora para falar um pouco sobre os objetivos e o foco da pesquisa. Em 04 de dezembro de 2012, nesta conversa com a coordenadora foram me explicitados alguns casos de dificuldades das crianças do 3º ano e sugerida a minha estada nesta sala. Diante das situações descritas, combinei com a coordenadora que estaria na escola no dia 18 de dezembro para um encontro, quando poderíamos detalhar melhor as questões. Assim, nessas conversas iniciais com a coordenadora, com a diretora e professora da sala, expus que o Objetivo Geral da pesquisa enfocando a importância da investigação quanto à construção do processo de escolarização das crianças com queixas escolares, visto concordar com a ideia de Souza (1996) de que é no processo de escolarização que se produz a queixa escolar, sendo que define a constituição da mesma, “pelo conjunto de relações e de práticas individuais, sociais, institucionais que, ao se entrelaçarem na trama da vida diária escolar, produzem uma série de obstáculos, das mais variadas naturezas, e que culminam com a impossibilidade da escola cumprir suas finalidades” (Souza, 2010, p. 29).

Neste sentido, ressalto que diante das definições já existentes sobre o tema, e na busca de melhor compreensão sobre o que entendemos por Queixas Escolares, nas conversas

²⁶⁴ No Capítulo IV apresentamos a caracterização das crianças participantes, da escola e equipe pedagógica em detalhes.

²⁶⁵ Refere-se à antiga 2ª série que tinha a organização de Ensino Fundamental em oito anos.

com os sujeitos na escola defini que queixas escolares são todas as dificuldades enfrentadas pela criança no processo de escolarização, estampadas nas dimensões institucional, pedagógica, relacional, cultural e social, através das manifestações da criança. Enfatizo ainda, que essas dificuldades devem ser avaliadas em todas as dimensões em busca da compreensão dos fatores que incitam a dificuldade, com vistas a analisar os aspectos que estão por trás de toda a trama da mesma. Sempre ao me referir às queixas escolares tentava deixar claro às professoras, à coordenadora, à diretora, os aspectos que estão envolvidos na queixa, a fim de não deixar dúvidas quanto ao termo que estava utilizando.

Observar as atividades cotidianas desta sala de aula procurando promover um espaço de convivência, tanto com a professora quanto com os alunos, foi o procedimento inicial que adotei. Num segundo momento, a proposta envolveu o trabalho com as crianças em formas de encontros individuais e posteriormente em grupos²⁶⁶. Considero que esta segunda parte da pesquisa dependeu, de certa forma, da compreensão e ajuda da professora, pois existiu a necessidade de dispensar as crianças em um momento da aula para o desenvolvimento das atividades de forma satisfatória.

Ao propor a pesquisa para a gestão da escola, deixei claro que estaria semanalmente naquele espaço e, na medida do possível, estaria estabelecendo contato, andando, comunicando-me com as crianças, professores, zeladores e coordenadora a fim de conhecer, o mais profundamente possível, a dinâmica, a rotina, o dia-a-dia deste contexto.

Foi no início de 2013, em 26 de fevereiro, que comecei minhas idas à escola para os primeiros contatos. Nesta primeira fase, e no intuito de estabelecer um bom espaço de convivência, estive na sala de aula do 3º ano todas as terças-feiras pela manhã, no período de 7h30min às 12h, semanalmente. Durante essas idas à escola, foram acontecendo encontros com as mães e pais das crianças, conversas com as professoras, com a diretora e com a coordenadora. Ressalto que os encontros com os pais, levando em conta as dificuldades de comparecerem à escola a qualquer momento, foram marcados antecipadamente, no entanto, com os gestores que ali estavam todos os dias, as conversas fluíam sempre que considerassem necessário. Penso que este seja um dado relevante enquanto procedimento de pesquisa, visto que não foram entrevistas marcadas em um determinado momento, e sim, encontros e conversas que foram acontecendo durante todo o período de tempo da minha estada na escola.

²⁶⁶ No Capítulo V discorro detalhadamente sobre as observações, conversas, atividades individuais com as crianças e em grupo.

Nesta direção, acompanhei a turma do 3º ano durante o ano letivo de 2013, até o mês de dezembro, tendo o foco na historicidade do processo de construção das queixas escolares, na dinâmica da sala e da professora na produção dessas queixas no que se refere às atividades pedagógicas, as mediações realizadas pela professora e seus efeitos no processo aprendizagem dos alunos, as relações professor/aluno, aluno/aluno, a forma como as crianças lidam com suas dificuldades, a construção do seu processo de escolarização e as mudanças, mesmo que poucas, causadas pelo e durante o processo de avaliação.

O trabalho de campo se deu pela convivência com as crianças, com as professoras, assim como a coordenadora, que ao longo dos dias foram demonstrando estar mais à vontade na minha presença, pois a forma como conduziam as conversas e comentários sobre as situações escolares durante os encontros nos corredores, sala de professores foi se tornando cada vez mais cheios de ideias e como pensavam sobre esses assuntos. Durante este período, tentei sempre estar por perto dos momentos de chegada e intervalo onde as conversas fluíam tranquilamente, direcionadas sempre para a rotina das atividades, com comentários do que estavam por fazer e sobre as dificuldades com alunos e pais neste processo de ensino-aprendizagem. As saudações de bom dia sempre vinham com sorrisos e alguns comentários como, por exemplo, “que bom que você veio hoje”, foram sendo demonstradas por crianças, professores, coordenadora e diretora, significando para mim que estavam me incluindo no grupo cada vez mais e a cada dia que passava. De acordo com as anotações que fiz no diário de campo, foram nove meses de idas semanais à escola, totalizando 136 horas.

Assim, estive nesta tarefa de acompanhamento e observação do cotidiano escolar, principalmente na sala de aula, de forma intensa e prolongada, conforme recomenda Rockwell (2009), ao mesmo tempo me sentindo à vontade e desenvolvendo uma tarefa que considero prazerosa. A autora deixa explícita a característica marcante da perspectiva etnográfica quando enfatiza “documentar o não-documentado”, conhecendo a escola e sua dinâmica no cotidiano em profundidade, observando, convivendo, participando, descrevendo e elaborando os registros e diários de campo de acordo com o que ocorre nesse espaço de convívio social. Neste sentido, Souza (2006) afirma que esses princípios se encontram ancorados num referencial teórico que permite “a compreensão do fenômeno estudado por meio de um processo contínuo de análise dos vínculos sociais, desenvolvidos entre pesquisador e participante, bem como do contexto político, social, histórico e cultural em que determinadas ações são desenvolvidas” (Souza, 2006, p. 217).

Tentei realizar a permanência no campo conforme recomenda Rockwell (2009) com a constante observação e interação com as pessoas, por considerar que a localidade é fonte de muita informação, a “mais rica e significativa que o etnógrafo obtém” (p. 48). A referida autora enfatiza que é preciso reconhecer a presença do pesquisador no campo, levando em conta o lado subjetivo deste no processo, pois estão inclusas as interpretações, as angústias e as sensações, sendo assim necessário, também considerar, que a presença do pesquisador no campo é apenas uma parte da realidade vivida naquele local. Rockwell (2009) menciona que a etnografia também tem a função de conhecer o desconhecido e escutar e compreender os outros e, neste processo, o pesquisador está contido nos registros realizados.

Segundo André (1995), a pesquisa etnográfica se caracteriza pelo contato direto que o pesquisador mantém com a situação pesquisada e “permite reconstruir os processos e as relações que configuram a experiência escolar diária” (André, 1995, p. 41). Neste sentido, a autora, coaduna com as ideias de Rockwell (2009) e menciona a observação participante, assim como as entrevistas intensivas como estratégias etnográficas em que:

[...] é possível documentar o não-documentado, isto é, desvelar os encontros e desencontros que permeiam o dia-a-dia da prática escolar, descrever as ações e representações dos seus atores sociais, reconstruir sua linguagem, suas formas de comunicação e os significados que são criados e recriados no cotidiano do seu fazer pedagógico (André, 1995, p. 41).

Nesta busca de novas possibilidades de intervenção, Souza (1997) menciona que a modalidade de pesquisa etnográfica pode contribuir para a elaboração de novas propostas com uma visão crítica de atuação dos psicólogos escolares com parcerias estabelecidas com educadores. Para a autora, as pesquisas desenvolvidas no Brasil na área escolar exemplificam as situações e o processo em que se dá a produção do fracasso escolar. A autora relembra que até o início dos anos 1980, algumas pesquisas desenvolvidas na Psicologia e na Educação atribuíam os problemas de escolarização à condição de pobreza que as crianças das camadas populares estavam submetidas. Outras pesquisas atribuíam o fracasso dos alunos a “[...] problemas nutricionais, cognitivos, afetivos e culturais²⁶⁷” (p. 138). Neste sentido, Souza (1997) afirma que:

Tais trabalhos, comprometidos com uma visão estreita dos processos escolares, produziram explicações preconceituosas e distorcidas a respeito das crianças e de suas famílias, largamente

²⁶⁷ Enfatizo que esta condição não é característica exclusiva do passado, pois atualmente é possível observar profissionais que tentam explicar as dificuldades escolares dando enfoque em aspectos da cultura, nível econômico da família, ou seja, os resquícios da Teoria da Carência Cultural estão bem presentes em nossos dias.

difundidas entre educadores e psicólogos. A pesquisa em Psicologia, até então, possibilitou a legitimação de um discurso que medicalizou e/ou psicologizou os problemas de aprendizagem e, via de regra, depositou sobre a criança e seus pais a causa dos problemas escolares (Souza, 1997, p. 138).

Segundo Souza (1997), discussões foram desencadeadas com o intuito de analisar o espaço que a escola tem na sociedade e sua função, visto que está inserida numa sociedade de classes. Assim, movimentos se estabeleceram na procura de explicações do fracasso escolar levando em conta essa posição da escola “[...] como instituição situada numa estrutura social” (Souza, 1997, p. 138).

Para compreender toda essa dinâmica de inserção da escola na sociedade, ampliando a análise para o fenômeno da repetência e evasão, surge a necessidade de uma nova metodologia, pois, segundo a referida autora, de nada adiantaria, e nem seria possível, continuar usando e aplicando os mesmos instrumentos²⁶⁸ para esse novo olhar. Neste sentido, concordo com a autora ao propor um rol de questões importantes para a condução desse novo olhar, a saber:

A natureza da vida diária em que se processam nas escolas públicas, as redes de relações aí construídas, à maneira como os educadores concebem sua atuação e seus alunos, que práticas valorizam em sala de aula, como os pais e as crianças entendem e explicam o processo de escolarização, quem são as crianças que fracassam, que trajetória escolar percorreram, como se produz a medicalização dos problemas de aprendizagem, como as políticas educacionais e pedagógicas se fazem presentes nas práticas escolares (Souza, 1997, p. 139).

Assim como Souza (2006), baseada em autoras advindas da Sociologia como Haguett, e da Antropologia Geertz, Ezpeleta e Rockwell, Queiroz, consideramos que articular essas dimensões do método com o referencial crítico adotado é um desafio para a pesquisa em Psicologia Escolar e Educacional, pois visa compreender a complexidade dos fenômenos que ocorrem neste contexto. Assim, a busca de uma metodologia coerente com o referido referencial para avançar na compreensão destes fenômenos também se tornou um desafio.

Neste sentido, Souza (2006) reconhece a necessidade de aproximar-se da pesquisa qualitativa, pois assim é possível permitir o pesquisador a:

Permanecer prolongadamente em campo, ouvir os diversos protagonistas que compõe a complexa rede de relações escolares e descrever e documentar a vida diária escolar, intramuros,

²⁶⁸ Souza (1997, p. 138) cita como instrumentos até então utilizados: “observações com categorias previamente definidas, situações artificiais de experimentação, ou questionários”.

em suas vicissitudes e seus desafios. Coerente com essa concepção, uma das abordagens por que temos optado como possibilidade dessa articulação teoria-método qualitativo, é a pesquisa de perspectiva etnográfica (Souza, 2006, p. 217).

Coadunamos com André (1995) ao enfatizar que esse tipo de pesquisa permite que o pesquisador fique bem próximo da escola, possibilitando que entenda como se operam os mecanismos de dominação, de controle, de resistência, de opressão, de contestação que são colocados em prática no dia-a-dia, assim como a forma como são veiculados e reelaborados os conhecimentos, as atitudes, os valores, as crenças, os modos de ver e sentir o mundo.

Conhecer a escola mais de perto significa colocar uma lente de aumento na dinâmica das relações e interações que constituem o seu dia-a-dia, apreendendo as forças que a impulsionam ou que a retém, identificando as estruturas de poder e os modos de organização do trabalho escolar e compreendendo o papel e a atuação de cada sujeito nesse complexo interacional onde ações, relações, conteúdos são construídos, negados, reconstruídos ou modificados (André, 1995, p. 41).

Neste sentido, durante as visitas à escola, sempre estava com meu bloco de anotações no qual anotava algumas informações que depois, com calma, fazia as inserções dos aspectos importantes completando o registro, no entanto, quando havia chance, anotava a informação completa. Assim, os registros de campo foram sendo construídos ao longo das idas à escola e completados logo em seguida. Minha preferência por esta forma de registrar os fatos, o registro ampliado, se deve por considerar que assim poderia diminuir a chance de detalhes do ocorrido cair no esquecimento e, em consonância com as recomendações de Souza (1997) de que todo o conhecimento sobre o processo de escolarização das crianças só seria possível através:

[...] da longa convivência com as crianças e com a escola, através de um detalhado processo de observação participante, entrevistas abertas, visitas domiciliares, participação em espaços lúdicos, objetivando estabelecer um vínculo de confiança entre pesquisador-informantes, permitindo que as vozes das crianças, de seus pais e dos educadores pudessem emergir como sujeitos de sua própria história (Souza, 1997, p. 139).

Na realização dos encontros para as entrevistas, preferi utilizar as gravações para ter condições de incluir os textos e falas o mais próximo possível do que foi dito. Vantagem mencionada por Rockwell (2009) quanto às gravações é que ao escutar e escrever as falas é possível interpretar de várias maneiras as possibilidades do que foi dito pelos entrevistados, ao passo que, quando não se grava, não é possível apresentar com exatidão o que foi dito.

A autora defende que a etnografia tem a intenção de romper com as tipificações estabelecidas e buscar novas maneiras de descrever e compreender as situações que ocorrem. Assim, estar no local, familiarizar-se com as formas de falar e se comportar é um processo indispensável para a compreensão do que se passa e o que se fala no contexto investigado.

Ao iniciar as idas semanais à escola, fui conversando e inteirando-me das rotinas das pessoas na escola. Conforme o tempo foi passando, fui percebendo o quanto é corrido estar em uma escola. Observo que as professoras em seu horário de intervalo sentam-se à mesa da sala de professores e comumente conversam sobre os compromissos a serem cumpridos na agenda, problemas que estão enfrentando em sala, dificuldades com alunos, rotinas de cursos que a Secretaria recomenda que façam, as datas comemorativas que demandam preparo de lembrancinhas, como, por exemplo, dia das mães, dia dos pais, semana da criança e outras. Percebo que as professoras das turmas de 3º ano têm uma dinâmica de forma que se ajudam nessas atividades a serem cumpridas, pois vão recortando, colando, montando lembranças, recortes para os cadernos, atividades e material pedagógico, pois durante o período de aula não há um tempo destinado para tal atividade, então tudo acontece ao mesmo tempo, as professoras se ajudam, assim uma cola, a outra recorta, empresta o molde e tudo fica pronto junto.

O horário do intervalo é dividido por turma, então as professoras do 3º ano se encontram nesse horário e a coordenadora aproveita que estão reunidas para dar suas recomendações e recados. Também presenciei várias situações em que a coordenadora²⁶⁹ ajuda e orienta as professoras a formularem suas atividades na hora-atividade, propondo ideias e formas diferenciadas de trabalhar os conteúdos com as crianças.

Em sala de aula, percebo que em determinados momentos, enquanto as crianças desenvolvem as atividades, a professora aproveita para corrigir tarefas, preencher seus livros de chamada, separar cadernos, colar recados, assim, vai fazendo o que precisa ser feito e ao mesmo tempo ouvindo as crianças, respondendo ao que perguntam e orientando a atividade.

Desta forma, estando na escola combinei encontros²⁷⁰ com as professoras, com a coordenadora e com a diretora para detalhar melhor os aspectos que envolvem a rotina escolar

²⁶⁹ Percebo tanto a coordenadora quanto as professoras empenhadas no processo ensino-aprendizagem.

²⁷⁰ Todas as ações desenvolvidas fazem parte da proposta de construção do processo de avaliação, no entanto, ressalto que os procedimentos aparecem de forma linear somente por uma questão de apresentação, o que indica

e as dificuldades enfrentadas pela equipe, levando em conta os aspectos que Souza (2010, p. 29) esclarece quanto à metodologia possível e coerente a ser empregada:

Para nos aproximarmos da complexidade da produção dessa queixa, precisamos construir uma série de instrumentos, procedimentos, formas de aproximação com os diversos segmentos da escola e formas de aproximação com relações de cunho pedagógico, interpessoal, familiar nela instituídas.

Por estar em consonância com essas defesas da autora, busquei durante a pesquisa levantar a constituição das queixas atribuídas às crianças, frente os diversos segmentos, conversando com professoras, coordenadora, diretora, mães e pais e diretamente com as crianças. Neste sentido, como parte da metodologia de pesquisa inseri encontros com essas crianças em momentos individuais, que ocorreram uma vez por semana totalizando durante o ano 9 encontros individuais, depois encontros em grupo, quando reuni as cinco crianças para participarem das atividades propostas juntas por quatro semanas, sendo assim, quatro encontros em grupo. Ao final dos encontros grupais, realizei dois encontros individuais a fim de preparar as crianças para o término das atividades que estava desenvolvendo durante o ano com elas e também por considerar que as atividades escolares estavam sendo encaminhadas para o término do ano letivo. Em novembro de 2013, embora tenha finalizado os encontros com as crianças, continuei frequentando a escola, pois ainda ocorreram conversas com as professoras, acompanhamento do conselho de classe final, conversa com a professora avaliadora da Secretaria e uma última conversa com o pai de Luan.

Levando em conta os aspectos que Souza (2010) esclarece sobre as queixas escolares, considero de fundamental importância que algumas dimensões devam ser analisadas para a compreensão dessas queixas e a constituição do processo de escolarização das crianças acometidas de tais queixas. Desta forma, no próximo capítulo apresentaremos os elementos pelos quais sugerimos compor um processo de Avaliação Psicológica pautada na Psicologia Histórico-Cultural.

que, por diversas vezes, as coisas estavam acontecendo ao mesmo tempo, no desencadear das situações vivenciadas no contexto escolar.

CAPÍTULO IV – CONSTRUINDO UM PROCESSO DE AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA

Considerando que a historicidade é o elemento que deve compor a constituição do processo de escolarização e da queixa escolar, intentamos elencar mais detalhadamente aspectos e elementos que a compõe.

4.1. Apresentação da escola

Na busca de dados históricos da escola, encontrei na biblioteca uma pasta contendo muitas fotos de eventos, celebrações, datas comemorativas na escola, jogos esportivos, passeatas na cidade, fotos da reinauguração da escola com autoridades. Ao encontrar esse material, requeri seu empréstimo e a diretora me confiou o material para a pesquisa desse histórico. Interessante notar que, de acordo com o relato da bibliotecária, a pasta estava perdida na biblioteca, mas que diante da solicitação foi à procura e encontrando trouxe até a sala dos professores que passaram a rever as fotos dos eventos registrados. Particularmente foi um momento especial, pois as professoras identificaram colegas de trabalho que por ali passaram há anos e puderam também relembrar eventos com as autoridades, jogos olímpicos com a participação dos alunos no ginásio municipal, festividades em datas comemorativas como Dia das Mães, Dia dos Pais, posse da comissão de pais na escola. Esse momento foi marcado por risos e lembranças de um tempo em que as “coisas eram bem diferentes”, segundo relato de uma professora.

A escola foi construída em 1968 na região Leste da cidade, iniciando suas atividades com apenas duas salas de aula. Em 1969, foi ampliada e passou a funcionar com quatro salas de aula e recebeu seu nome²⁷¹, em homenagem a uma professora por ter sido uma profissional dedicada e falecido precocemente. Em 1974, houve uma ampliação de mais três salas de aula, uma sala de professores, uma sala de administração, um sanitário para professores e dois para alunos, totalizando assim uma área construída de 550,56m. Assim, a escola passou a contar com sete salas de aula, salas de professores, salas de administração, dois sanitários para professores e maior área de pátio coberto. Nesta época, a escola contava com 10 professores regentes, 3 auxiliares que atendiam a 356 alunos matriculados. Em 13 de julho de 1981, foi criada a Associação de Pais e Mestres com a finalidade de colaborar na assistência e formação do educando na integração social. No ano de 2000, uma parte do

²⁷¹ Por uma questão ética optamos por não divulgar o nome verídico da escola.

prédio da escola passou por uma reforma com recursos vindos do FUNDEF, quando houve uma reestruturação no setor administrativo e em algumas salas de aula. Foram construídos sanitários masculinos e femininos para professores, sala de supervisão, troca de assoalho por piso frio, reforma da cozinha da casa do caseiro, que passou a fazer parte do setor administrativo. Hoje a escola oferece: Educação Infantil e Ensino Fundamental, biblioteca aberta à comunidade e ainda proporciona atividades extracurriculares: eventos culturais, recreativas e esportivas.

Junto com os dados históricos da escola, assim como as fotos, encontrei o depoimento escrito em letra de mão por Elza, a merendeira, datado de 1993²⁷², o qual considero muito interessante e importante na composição desse histórico:

A escola foi construída em meio aos pés de café. Tudo ao redor era chácara. Sou a segunda zeladora da escola e estou até agora, mesmo tendo que por varias épocas auxiliar na limpeza de outras escolas. Tudo era lama, assisti a derrubada dos pés de café para iniciar a construção do conjunto Vitoria Régia. O povo que morava nesta região era um pessoal muito humilde, eles vieram do sítio e as crianças tratavam os professores com muito respeito, pois eles as temiam. Existiam muitas dificuldades: a água nós tínhamos que buscar no IBC²⁷³; os alunos moravam muito longe; na época havia muito barro, lama que era tirada na enxada. Sabe, a alimentação vinha da prefeitura e mandava leite em pó, farinha pra fazer pão, muita soja e eu gostava de fazer bolinhos para os alunos, sinto muita saudade daquele tempo (Documentos escritos à mão arquivados na pasta de memórias da escola).

Outro depoimento encontrado estava escrito à mão e a lápis, de Carmelita datado de 1993, e diretora da escola em 1972, o qual evidencia os problemas e conflitos existentes na administração desde esta época no contexto escolar:

Como elemento de confiança, aceitei dirigir a escola, neste período. Com o passar do tempo percebi que minha função era repassar e aplicar as decisões tomadas pela SMEC²⁷⁴. A escola municipal onde eu trabalhava foi extinta e por isso fui transferida para outra escola e houve implicações com o horário, o que dificultou o atendimento como diretora, tanto para o professor como para a disciplina dos alunos. Tudo isso, eu levei ao conhecimento do Secretário da época e posteriormente fui substituída. Com esta oportunidade, percebi que uma diretora precisa gostar e saber conviver com “conflitos”, pois eles surgem na convivência diária com professores, alunos, pais e comunidade. Nem sempre o sucesso de uma administração surge com paz. Concluí então, que a função acima citada não estava em harmonia com a minha natureza humana²⁷⁵ (Documentos escritos à mão arquivados na pasta de memórias da escola).

²⁷² Optei por transcrever recortes do depoimento para conhecimento histórico.

²⁷³ Instituto Brasileiro do Café.

²⁷⁴ Secretaria Municipal de Educação e Cultura.

²⁷⁵ Transcrição original da escrita encontrada.

Em pesquisa junto à secretaria da escola, obtive alguns dados concretos da realidade escolar no ano de 2013: o número de estudantes da escola foi de 254 crianças, compondo 12 turmas, sendo 06 turmas no período da manhã e 06 turmas no período da tarde. A equipe pedagógica é composta por um quadro de 23 professores, uma supervisora para cada turno e uma diretora; como membro da equipe administrativa está uma funcionária na função de secretária e duas funcionárias para prestação de serviços gerais; em 2012 foram retidos 09 alunos, sendo que 02 destes já foram recebidos na condição de retenção; neste mesmo ano foi identificada uma criança em situação de abuso sexual infantil, a qual foi indicada pela coordenadora e professora para participar da pesquisa.

4.2 Apresentação das crianças: a visão da família²⁷⁶, da escola²⁷⁷ e a construção de um processo de escolarização

Logo no início do ano, quando apresentei o projeto para a diretora e coordenadora, de imediato foram mencionando alguns casos de crianças que, na visão delas, passavam por dificuldades, sendo as mais variadas, conforme relatado: uma criança diagnosticada com TDAH e medicada, duas crianças diagnosticadas como deficientes intelectuais sem medicação e morando no abrigo por terem sido retirados da família por condição de abuso sexual, uma aluna do 4º ano como ouvinte no 1º ano por não compreender as informações, uma aluna diagnosticada com fenilcetonúria sem acompanhamento e a escola tentando orientar a mãe quanto à sua alimentação, um aluno obeso com implicações na saúde por seu sobrepeso e os dois casos de reprova recebidos pela escola.

O caso das duas crianças diagnosticadas como deficientes intelectuais sem medicação são considerados pela direção da escola como casos que deveriam estar sendo atendidos em escola especial, os demais deveriam ser avaliados por uma profissional psicopedagoga para identificar as reais dificuldades escolares e os professores terem uma direção de como ensinar essas crianças, pois em conversa deixou clara a sua posição: “Nós

²⁷⁶ As questões referentes a essa conversa estão no Apêndice 1, no entanto ressalto que o roteiro foi preparado para ser um norteador para a conversa, portanto, nem todas as questões foram abordadas com todos os responsáveis.

²⁷⁷ As questões referentes a essa conversa estão no Apêndice 2.

*precisamos de especialistas para solucionar esses casos, porque nós não temos formação para isso. Eu fiz pedagogia, mas não tenho preparo para solucionar esses problemas”*²⁷⁸.

As crianças mencionadas pela coordenadora e diretora eram crianças de diferentes salas de aula, então explanei a elas que o objetivo da pesquisa não se configurava em atender individualmente essas crianças, mas que elas estivessem em seu contexto de sala de aula nesse período da pesquisa na escola. Assim, decidiram com a anuência da professora pela turma do 3º ano, pois consideravam ser esta a sala com maior número de problemas e de imediato indicaram algumas crianças que poderiam ser o foco da pesquisa, então passei a ter convivência com todos os alunos em sala de aula semanalmente.

No decorrer do tempo fui conhecendo as crianças, estabelecendo contato durante o período da aula e, em paralelo, conversando com a professora e com os pais. Esses momentos de conversas ocorreram na escola em qualquer espaço que estivesse disponível, pois todas as salas da escola são ocupadas por aulas, inclusive a biblioteca com as aulas de conto. Desta forma, conversei com os pais e mães e/ou responsáveis no pátio, no refeitório, na sala dos professores, na sala de recuperação²⁷⁹. Nessas conversas²⁸⁰ fui filtrando a visão que a família e/ou responsáveis têm do processo de escolarização dessas crianças.

Voltando às queixas escolares das crianças mencionadas anteriormente fui compilando informações sobre a história de vida e de escolarização dos estudantes por meio dos relatos da família e das professoras, participando das reuniões bimestrais, da reunião do conselho de classe, observando os períodos em aula e, diante disso, no mês de maio de 2013, propus às professoras que escrevessem sobre as dificuldades pedagógicas de cada criança, quais as medidas tomadas em relação à dificuldade apresentada e, a seu ver, quais as atividades que o aluno consegue fazer sozinho e as atividades que consegue fazer com a ajuda da professora. Assim, as professoras decidiram escrever juntas as informações, as quais relato mais adiante. Diante disso, passo a apresentar essa construção histórica da queixa escolar

²⁷⁸ Relato original da diretora.

²⁷⁹ A escola tem uma estrutura pequena e está sendo utilizada em sua totalidade, portanto, não há um local destinado exclusivamente para as atividades que proponho, de qualquer forma, não considero que o fato tenha prejudicado o desenvolvimento da pesquisa, pois o local não importa, acredito que o psicólogo pode desenvolver um bom trabalho em qualquer lugar da escola onde for necessário.

²⁸⁰ Optei por denominar de conversas as entrevistas que fui realizando ao longo da pesquisa e que, portanto, foram gravadas e transcritas e estão entre “aspas” e *Itálico* no texto.

dessas crianças, considerando que são aspectos que se engendram na constituição do processo de escolarização.

Fui apresentada a André²⁸¹, um menino de 09 anos, que mora com os avós. Segundo a avó, a Juíza da Vara de Infância da Juventude retirou da mãe a guarda dos quatro filhos por abuso de álcool e drogas e por colocar em situação de vulnerabilidade a vida dos filhos. André sofreu abuso no abrigo que frequentou por algum tempo antes de ser determinada a guarda para a avó; foi atendido no CAPS²⁸² e medicado pela psiquiatra em 10mg de ritalina, 3 vezes ao dia. A professora informa que André é aluno da escola desde os anos iniciais, repetente do 3º ano e diante das dificuldades foi avaliado pela professora da sala de recursos e encaminhado para frequentá-la. Ao observar André em sala de aula, percebo que é ágil, acompanha as atividades sem atraso em relação aos colegas, escreve com letra de mão²⁸³. Na rotina do dia-a-dia, a avó o leva para a escola juntamente com sua irmã de 06 anos; na sala de aula, demonstra compreender bem as informações e tarefas a serem realizadas. Ao pronunciar as palavras, troca as letras o que dificulta o entendimento de sua expressão verbal. No início do ano, por algumas vezes cheguei bem perto de André para ver como estava fazendo a atividade e ele reagiu escondendo o caderno com os braços. Com o passar do tempo, fui percebendo mudanças nesse comportamento, dirigindo a palavra a mim, me dando bom dia, sempre com sorriso, contando sobre as coisas que tinha feito, sobre as coisas que gostava, os jogos de cartas, o celular, o computador e até mesmo sobre as viagens com os avós.

Durante a conversa com a avó, a mesma relata que as dificuldades escolares vêm desde o início do seu ingresso na escola, pois era chamada todos os dias por conta da sua agressividade, quebrava tudo, não obedecia à diretora, era mandado para fora da sala quase todos os dias e por esses motivos, a avó resolveu levar ao médico: *“o ano passado ele reprovou... ele não conseguiu... o médico demorou demais fazendo exames, as coisas, demorou demais para dar o remédio²⁸⁴, ele não conseguiu ler; depois que ele começou tomar remédio foi em uma semana para ler... foi assim... o remédio foi uma coisa instantânea para ele... com três dias que estava dando o remédio para ele, já mostrou totalmente as diferenças de tudo... ele já ficou mais tranquilo, mais calmo, já ficou mais controlado de lidar com ele”*.

²⁸¹ Os nomes utilizados são fictícios.

²⁸² Centro de Atendimento Psicossocial.

²⁸³ Decidi usar este termo apenas para identificar a forma como a criança escreve, visto que, ao que me parece, ser constantemente usado pelas professoras, assim como constatei neste caso.

²⁸⁴ Segundo as informações da coordenadora, a avó resistiu em aceitar que o neto fosse medicado.

Com relação às dificuldades escolares, a avó relata que André lembra quando não tomou o remédio e atribui a dificuldade por não tê-lo tomado e diz: “*é porque eu não tomei o meu remédio*”, e avisa a professora nos horários em que deve tomar. Durante os dias, em sala de aula pude perceber que isso realmente acontece, pois em um dia observei que André chamou a atenção da professora para o horário do remédio por diversas vezes em pouco espaço de tempo. Segundo a avó, o menino gosta da escola, faz as tarefas e tem atividades de rotina como cuidar dos cachorros, ir à igreja, gosta de matemática e realiza as contas de cabeça. Para a avó, a causa do não - aprender está na ansiedade de André por não conhecer o pai e se preocupar muito com as coisas do dia-a-dia, como, por exemplo, os irmãos.

Diante dos relatos da avó, percebo que a mesma incorporou o discurso de que o remédio é bom e traz alívio para o menino, pois consegue se concentrar mais nas tarefas, embora inicialmente tenha apresentado resistência em dar o remédio ao garoto.

Com relação à justificativa do não – aprender, não concordo com a ideia de que essa criança não aprende, pelo contrário, o menino realiza várias coisas ao mesmo tempo em sala de aula, nas atividades de matemática é o primeiro a terminar e, nos momentos em que a professora realiza as atividades no quadro, vai perguntando os procedimentos para encontrar as respostas, observo que André é rápido em responder. Na condição de pesquisadora, percebo que esse menino, por vezes, não concorda com o que lhe é imposto e a forma como as pessoas conduzem as situações, e, por se impor, é mal interpretado. Avalio, ainda, que o pior de tudo é que as pessoas atribuem a culpa de todas as situações à doença. Sou categórica em afirmar que ele não tem nenhuma doença, pois, depois das férias, na volta às aulas, a avó encontrou dificuldades em conseguir a Ritalina no posto de saúde e não deu mais o remédio para o menino. Na sala de aula e nos encontros que realizei, André estava sempre ativo, esperto, alerta, participativo como sempre esteve mesmo com o remédio. Considero, ainda que, todas essas características não são evidências de problemas, mas evidências de uma criança saudável que tem energia, que pensa, que participa, que se coloca ativa no processo e não aceita ser um sujeito passivo nas situações que ocorrem ao seu redor.

A história de abandono por parte da mãe e as dificuldades advindas dessa relação devem ser levadas em conta considerando que essa criança passou por momentos de extrema adaptação quando foi determinada sua guarda definitiva e de seus irmãos à avó. Outro aspecto que considero importante é o estigma que essa criança carrega de ser portadora de uma doença que incomoda a sala de aula, incomoda os colegas, incomoda a professora, pois as pessoas falam sobre esse assunto na frente do garoto como se a culpa fosse dele, como sendo um defeito que “não tem cura” e que é dele.

Com relação às dificuldades pedagógicas da criança, as professoras disponibilizaram a ficha que usam no conselho de classe, assim foi possível observar a visão que elas têm e a forma como colocam essas dificuldades. Ao ler a ficha do conselho de classe, pedi para as professoras acrescentarem dois aspectos: quais as atividades que a criança consegue realizar sozinha e qual atividade precisa de ajuda, assim foi-me apresentada: **Língua portuguesa**²⁸⁵: não domina sílabas complexas, pois fala com dificuldade, necessitando de acompanhamento de fono; **Características gerais**: Medicado; Toma três comprimidos de Ritalina, sendo 10mg por dia; Sala de recursos; Sofreu abuso; Atendido pelo CREAS; Diagnosticado TDAH; Problema com traçado das letras; Caso de reprova; Déficit de atenção; Sem medicação não faz nada; **Professora**: auxílio individual; **Auxiliar**: auxílio individual; **Contraturnista**: não tem contraturno; **Ed. Física**: trabalho em conjunto para melhoria da aprendizagem; **Supervisão**: apoio e intervenção com o aluno e a família; **Direção**: conversas com o aluno e a família. Com relação **ao que consegue fazer sozinho**, as professoras escrevem que: Realiza todas as atividades com capricho; **as atividades que precisa de apoio** se referem a: todas as atividades com apoio, com material concreto.

Diante do exposto pela professora, discordo da sua descrição que André “sem medicação não faz nada”, pois ao presenciar as aulas, mesmo as que a professora indica que André está sem medicação, observo que o menino participa ativamente, escreve em seu caderno, responde às perguntas da professora, interage com os colegas, por vezes faz a atividade de matemática, responde às perguntas que a professora faz no quadro e organiza as cartelas de jogadores que coloca embaixo da carteira, tudo ao mesmo tempo. Penso que André não se comporta de acordo com o esperado pela professora, ou seja, não se comporta nos padrões que a professora considera adequados para a sala de aula e para aprendizagem.

Diante disso, questiono: o que significa para a professora o fato de André não tomar o remédio em determinados dias? Em sua concepção, os acontecimentos na sala de aula em geral seriam evitados pelo fato de André estar medicado? Outro aspecto importante é com relação à recomendação de que deve receber auxílio individual da professora, pois, a meu ver, fica apenas no papel, pois no cotidiano da sala de aula me recordo de poucas vezes a professora ter se dirigido à carteira do menino, embora sempre perguntasse sobre os conteúdos e ele os respondia. No item que se refere às atividades que consegue fazer sozinho,

²⁸⁵ Os itens em **negrito** estavam distribuídos em colunas e cada aluno tinha a sua folha de avaliação do conselho de classe.

as professoras escrevem que: “realiza todas as atividades com capricho”, no entanto, sinalizam que para sua realização precisa do apoio do material concreto. Assim, o que me parece é que para as professoras é um problema quando a criança precisa utilizar o apoio do material concreto, como se a criança devesse resolver todas as atividades sem esse material para ser considerada normal.

No que se refere às medidas tomadas pela direção em ter conversas com o aluno e a família, busco compreender a forma como foram direcionadas essas conversas diante dos relatos, pois, segundo a professora, a avó veio à escola no início do ano e não voltou mais, e a mesma em nossa conversa relatou que *“sou chamada na escola toda semana, não agüento mais receber reclamação de André, cada dia é por uma coisa; todos os dias têm reclamação de André”*. Assim, é possível observar a maneira como se estabelece a relação entre a escola e a família, e levanto a hipótese de que a escola, por vezes, não sabe o que fazer e direciona sua ação para resolver as questões buscando sempre o apoio da família. Confirmo essa hipótese diante das declarações da coordenadora que deixa clara a sua posição em relação à função da família e à função da escola, declarando que: *“uma das outras coisas que considero importante no trabalho é essa questão da família, que a gente tem esse trabalho com a família: exigir a parte deles e a gente está cumprindo com a nossa; daqui para lá é a família e tentar exigir da família que eles cumpram com o papel deles, porque daí melhora a aprendizagem da criança também”*.

Nesta mesma direção, encontramos o relato da diretora, que se posiciona: *“a família não passa mais valores para as crianças, eles não respeitam mais a gente como profissional, eles vem aqui e quer impor, tudo eles querem deixar pra escola, estão passando uma responsabilidade que não é nossa!”*; *tem pais que não vem na escola saber dos filhos, pais que não dão limites para as crianças, pais que falam mal do professor na frente do filho; então, da família com a gente tem muita dificuldade, porque os pais que estão sempre aqui e vem nas reuniões, são aqueles pais que os alunos são bons, alunos ótimos, agora os que precisam realmente não aparecem, não podem, trabalham; um pai disse assim pra mim: “vê aí o que a Sra. faz..., disse: o Sr. Tira o que ele gosta; pais não querem participar do conselho da escola; “bom, a gente tem que separar um pouco se não você fica muito frustrada porque realmente falta muita coisa entre família escola, governo escola..”*.

A outra criança apresentada é Mariana, uma menina de 10 anos, que segundo a professora foi retirada a guarda dos pais pelo Juiz da Vara da Infância e da Juventude e passou a morar desde setembro de 2012 com seus dois irmãos no “Lar Anália Franco”²⁸⁶. A menina e os irmãos não podem receber a visita dos pais, pois foram flagrados em situação de abuso

²⁸⁶ Um abrigo para menores em situação de risco e vulnerabilidade nesta cidade.

sexual, assim todos os cuidados são de responsabilidade dos funcionários do abrigo, inclusive levar e buscar na escola, os cuidados com a higiene, os cuidados com as tarefas cotidianas, bem como as tarefas escolares. Em conversas com Mariana, é possível observar que tem dificuldade na fala, troca letras frequentemente. A professora declara que a menina foi avaliada pela psicopedagoga da sala de recursos e encaminhada para frequentar a referida sala, além disso, uma avaliação psicológica foi realizada pela Psicóloga da Secretaria de Educação e diagnosticada como “Deficiente Intelectual”. Na rotina da sala de aula, observo que a menina fica em atraso nas atividades em relação aos colegas, faltam atividades em seu caderno, troca letras ao escrever, escreve em letra caixa alta²⁸⁷. Quando me aproximo dela, fica clara a sua receptividade, sorri e estabelece diálogo. Ao ser apresentada a atividade escolar, demonstra dificuldades em compreender, sinalizando com sua expressão facial que não entendeu, no entanto, ao explicar novamente com outras palavras, sinaliza com expressão verbal que é possível fazer.

As responsáveis do abrigo onde mora **Mariana**, uma psicóloga e uma psicopedagoga, vieram à escola diante da minha solicitação e relataram que a maior dificuldade da menina se relaciona à fala, pois emite as palavras erradas e reproduz na escrita. Diante do diagnóstico de “Deficiente Intelectual”, Mariana foi encaminhada para frequentar o Instituto Londrinense de Educação para Crianças excepcionais (ILECE), mas na época a mãe não levou e a menina perdeu a vaga. Com relação às dificuldades de compreensão, leitura, escrita e fala, a psicopedagoga descreve como: *“ela não tem desenvolvimento nenhum, ela não conseguiu aprender, pulou etapa; ficou presa em casa sem estímulo nenhum até para brincar; apresenta muita dificuldade de compreensão, pois aparentemente parece que entende, mas eu penso que é porque a gente está direcionando e não porque ela despertou... ela tem dificuldade”*.

Diante dessas afirmações tão atuais, remeto-me à Patto (1984) ao mencionar as expressões verbalizadas pelas professoras primárias de São Paulo: “estas crianças não têm vivência nenhuma”, “o problema geral de todas as escolas são as crianças que atrapalham, pois não têm rendimento”, “a maior dificuldade em sala de aula são os alunos que estacionam e os alunos cujos pais não se interessam” (Patto, 1984, p. 142-143). Concordamos com a autora de que essas expressões são a clara evidência dos preconceitos que permeiam as relações pedagógicas e humanas neste contexto escolar, e que resulta em:

²⁸⁷ Ressalto que neste momento apenas relato o que observo, mais adiante proponho melhor análise sobre esses aspectos.

Com o passar do tempo, o professor adquire uma espécie de “olhar clínico” que lhe permite “detectar” (na verdade, determinar), cada vez mais precocemente no período letivo, quem vai e quem não vai conseguir aprovação. Algumas professoras chegam a afirmar que sabem, na primeira semana de aula, quem serão os malsucedidos (Patto, 1984, p. 143).

Segundo as responsáveis, na rotina cotidiana do abrigo, Mariana ajuda nas tarefas domésticas, participa de projeto social, dorme cedo, é amiga das crianças, comunicativa, mas segundo a psicopedagoga: *“ela tem bastante dificuldade de compreensão... ela não compreende o que é para estar fazendo... é só mais automático”*. Na realização das tarefas da escola e da sala de recursos, a psicopedagoga, que acompanha a menina a semana toda, relata que ocorreram situações em que Mariana chorou dizendo que não queria ir à escola porque a professora passa tarefas muito difíceis. Neste sentido, em relação à escola, segundo a percepção da Psicóloga *“falta motivação para a menina, de alguém estar orientando, estimulando para que ela melhore cada vez mais, eu acho que falta esse tipo de motivação... a gente na verdade só é questionada quando tem algo que ela fez de errado... bateu em fulano, fez isso..., porque na realidade coisas boas a gente nunca ouve...”*.

Quando questionada sobre o que pensa sobre os motivos das dificuldades de aprender de Mariana, a psicopedagoga responde que: *“elas não aprendem porque no primeiro momento eles não têm a consciência da importância do estudo, porque são crianças né? E outra..., eles não têm... vou dizer: estudar pra quê? E pra quem? Eles não têm a mãe, o pai do lado para eles ter uma motivação pra estar estudando e tanta violência que já viveram... tão pequenos... tanta coisa...”*. No entanto, emite seu pensamento sobre a solução para este problema expondo acreditar que: *“no momento que criar vínculo com a professora vai se dedicar ao máximo para poder se dedicar e fazer as coisas, então o olhar do professor faz toda a diferença, então aí está o segredo”*.

Olhando para a história de vida sofrida de Mariana, acredito que essa menina vem se superando cada vez mais. As situações de violência e abuso sexual que sofreu e presenciou foram marcadas em sua memória, além disso há a marca que a sociedade impõe, o estigma que carrega e os julgamentos que enfrenta a cada nova situação da vida. Pequenas situações podem desencadear julgamentos, comentários que vêm confirmar a ela que está marcada, que é incapaz, “que faz coisa feia”, como ela mesma relatou em uma situação em que, “no banheiro estava tentando fazer coisa feia com a menina da outra turma e a tia chegou”. Diante disso, levanto o questionamento: a escola atual que temos está preparada para lidar com situações como essas da vida de Mariana? Percebo que em todos os relatos que ouço das professoras sobre os acontecimentos com relação à vida da menina, existe certo exagero, uma intensificação do acontecido no sentido de impressionar quem ouve, que a meu ver, sem um olhar mais profundo de todo o histórico de aprendizagens e o contexto social em que a menina

sempre viveu. Considero que Mariana é apenas vítima de condições desumanas, de uma sociedade de classes que extingue aqueles que não estão à altura das condições dadas como adequadas. A meu ver, os relatos vêm carregados de julgamento, de preconceito e de falta de acreditar que o ser humano é capaz e pode todas as coisas se lhe for ofertado as condições devidas.

No que se refere às dificuldades escolares de **Mariana**, as professoras escrevem que se configuram em: **Língua portuguesa:** encontra-se no nível pré-silábico, com isso não reconhece todas as letras do alfabeto; escrita em caixa alta; apresenta dificuldade na fala, necessitando de fono; **Alfabetização:** letra/som; **Matemática:** compreensão do sistema numérico decimal; necessita de apoio constante para a realização das atividades; **Características gerais:** Sala de recursos; Deficiente intelectual (diagnosticada pela psicóloga da secretaria e psicopedagoga na avaliação psicoeducacional); Adaptação curricular (com objetivos traçados para ela); Problemas na alfabetização. **Professora:** atendimento individual; **Auxiliar:** atendimento individual; **Contraturnista:** não tem contraturno; **Ed. Física:** atividades que envolvam lateralidade; **Supervisão:** acompanhamento pedagógico; **Direção:** intervenção na família; Quanto às **atividades que consegue realizar sozinha**, as professoras escrevem que, consegue copiar do livro e do quadro algumas atividades completas e as **atividades que precisa de ajuda são:** Resolver operações com material concreto.

Segundo as professoras, Mariana não está alfabetizada no 3º ano, realiza cópia do quadro em partes das atividades, seu caderno sempre falta terminar o que começou, demora muito para copiar, a professora sempre espera por ela ou apaga e ela fica sem o restante do que começou. Percebo que a menina fica quieta a maior parte do tempo e sempre atenta para o quadro, escreve o que consegue, fica de cabeça baixa, debruça na carteira. Observo ainda que Mariana não olha para os lados, não conversa com os colegas e a professora se dirige a ela dando dicas de onde estão ou como deve copiar a atividade. Embora tenha a avaliação da psicopedagoga da secretaria e a recomendação de adaptação curricular, a professora não realiza as atividades diferenciadas recomendadas pela avaliadora. No dia-a-dia, a professora declara que tem dificuldades em passar atividades diferenciadas para os alunos que apresentam dificuldades, mas, na medida do possível, passa alguma atividade com palavras diferentes para Mariana, de uma forma mais fácil, no entanto percebo que na maioria das vezes as atividades são as mesmas para todos os alunos.

Conforme declarações da professora, Mariana frequenta a sala de recursos porque precisa de uma atenção especial e, portanto, escreve em sua recomendação que necessita de

atendimento individual, assim como o trabalho da professora auxiliar, no entanto, esse atendimento individual no cotidiano em sala de aula não ocorre. Diante disso, levanto a hipótese de que o fator que pesa é a dinâmica de uma sala de aula com 26 alunos, onde tudo acontece ao mesmo tempo, as crianças são ágeis, espertas, perguntam, se locomovem, e a professora, além de atender os alunos e explicar os conteúdos, ao mesmo tempo, recorta folhas que vão ser coladas no caderno, corrige tarefas, preenche livros, escreve parecer para reuniões, enfim, questiono: nessa dinâmica de sala de aula, o que é mais importante no processo ensino-aprendizagem? Parece-me que a ordem dos valores se inverte, pois o centro de tudo não deveria ser o processo ensino-aprendizagem? Os alunos? A nosso ver, o professor deve estar na sala de aula para exercer sua função que é ensinar, de forma que o aluno se aproprie dos conhecimentos já produzidos pela humanidade e torne-se humanizado, no entanto, muitas outras funções lhe são atribuídas e ao invés de direcionar sua prática para o ensino dos alunos, precisa se dedicar em atividades burocráticas que implicam dedicar tempo dentro da sala de aula.

Diante dos relatos da professora e das responsáveis da “casa lar” sobre Mariana, busquei compreender melhor suas dificuldades pesquisando a avaliação psicoeducacional que foi realizada pela Psicóloga da Secretaria Municipal e a Psicopedagoga, no período de abril de 2010 a maio de 2010, sendo o motivo do encaminhamento: *“Defasagem em relação à turma; não conhece letras; não lê; não reconhece nem cor e nem quantidades; não freqüentou a escola corretamente nos anos anteriores; fala comprometida; muito agitada; indisciplinada; comportamento agressivo; não interage com o grupo; se distrai com facilidade; se encontra ou vê objetos que lhe interessam ela pega sem pedir, mexe nos pertences dos colegas e quando questionada, nega seus atos”*²⁸⁸ (S/P).

Na referida avaliação, as avaliadoras relatam as dificuldades da menina apontando alguns aspectos quanto ao relato da professora da sala de aula, as observações que realizaram em sala, a prática pedagógica desenvolvida, a análise do material de Mariana, os momentos individuais da avaliação, as atividades desenvolvidas nesse processo de avaliação, as dificuldades em matemática. Diante do caso exposto, as avaliadoras recomendam que a prática pedagógica seja: *“atendimento individualizado, atividades de acordo com o nível da aluna. Potencial intelectual abaixo da média, dificuldade na fala (caracterizam o ritmo de aprendizagem mais lento”, e concluem que: “lacunas significativas no processo de alfabetização; não adquiriu conceitos básicos necessários; não assimilou letras do alfabeto e sistema de numeração decimal”*. Finalizando, as

²⁸⁸ Essas informações foram pesquisadas na avaliação psicoeducacional realizada pela Psicóloga e Pedagoga da Secretaria de educação e não constavam número de página.

avaliadoras encaminharam Mariana para sala de recurso no período inverso ao escolar e para uma avaliação fonoaudiológica.

Diante dessa avaliação, entrei em contato com a professora da sala de recursos e fiz uma visita. Encontrei uma sala toda enfeitada com material pedagógico, mas uma atividade em especial colada na parede me chamou atenção, onde perguntas foram respondidas por Mariana e depois de conhecer a história de vida e de escolarização da menina, as respostas fizeram muito sentido:

Hoje eu me sinto: *legal*

Fico infeliz quando: *o menino mexe comigo*

Sinto-me bem quando: *tem festa no lar*

Gostaria que minha professora: *me desse parabéns.*

Meus colegas pensam que: *sou forte*

A escola é: *difícil*

Gosto de ler sobre: *terror*

Gosto mais de mim: *bonita*

Na escola eu sou: *boa de pintar*

Quando eu quero chamar a atenção eu: *bato*

Quando eu não consigo o que quero eu: *choro*

Quando eu tenho ciúmes eu: *fico quieta.*

A mesma atividade foi respondida por André, pois ele também frequenta a mesma sala de recursos. Percebo que as respostas dele são coerentes com sua história de escolarização e explicam um pouco do seu comportamento frente às situações que precisa resolver, pois respondeu:

Hoje eu me sinto: *bem*

Fico infeliz quando: *a hora passa muito rápida*

Sinto-me bem quando: *estou na escola*

Gostaria que minha professora: *desse mais matemática*

Meus colegas pensam que: *sou muito esperto*

A escola é: *legal*

Gosto de ler sobre: *gibi*

Gosto mais de mim: *passo de ano*

Na escola eu sou: *bom na matemática*

Quando eu quero chamar a atenção eu: *grito e canto*

Quando eu não consigo o que quero eu: *grito*

Quando eu tenho ciúmes eu: *empurro.*

A outra criança que acompanhei durante o ano foi **Luan**, um menino negro de 08 anos que mora com os pais e a irmã. Ao observar Luan em sala percebo que Luan fala pouco, mas na maioria das vezes não completa a atividade ficando sempre atrasado em relação aos colegas; ao ler seu caderno observo que inicia a atividade proposta, mas não termina; escreve com letra caixa alta e na hora de copiar as tarefas do quadro, copia letra por letra. Quando me aproximo de Luan, me recebe bem, sorri, conversa e aceita minhas ajudas. Percebo a dificuldade de Luan em compreender o que deve ser feito na atividade e sempre pergunta “o quê?”, no entanto, depois de explicar mais de uma vez, consegue compreender; a fala é repleta de troca de letras o que dificulta o entendimento da sua pronúncia.

Ao ser convidada pela coordenadora a vir à escola para uma conversa, a mãe de **Luan** veio prontamente e explica que as dificuldades do menino sempre existiram, pois faz *fono* desde os 4 anos de idade, estudou em uma escola particular por 2 anos e depois, por questões financeiras, matriculou Luan nesta escola municipal, neste sentido declara que: “*Ele se esforça e procura fazer a tarefa, mas as vezes não entende e já veio para escola sem fazer; “e não sei porque tem essa dificuldade sabe”?* O menino tem uma rotina de vir à escola, brincar, assistir à TV, cuidar do cachorro e sempre ajuda as tarefas escolares da irmã, segundo a mãe: “*às vezes pego livrinho para ler histórias, ele tem preguiça*”; gosta de futebol e não comenta nada sobre a escola em casa.

Quando questionada sobre as rotinas da escola, a mãe diz que: “*na verdade..., não sei... não sei porque não sei se teve prova... ele não fala nada... normal..., ele não fala que tem que estudar*”; Pergunto sobre os motivos que poderiam estar causando essa dificuldade de aprender, a mãe diz que: “*não pensei nisso... não sei...; quem educa são os pais e que a escola está para ensinar; ele é um pouco extrovertido, mas ele é bem na dele, bem quieto; eu acho que ele fica mais retraído, não pergunta tanto não... é quietinho..., em casa ele pula, quer brincar, conversa, pergunta, mas tem vez que fica o tempo todo assistindo TV*”.

No entanto, a mãe relata que o menino expressa o que pensa sobre sua dificuldade dizendo que: “*às vezes ele sente inferior a outras pessoas... eu percebo isso porque ele fala dele... ele fala: “não consigo aprender, fulano sabe, é inteligente e eu não sou inteligente*”.

Alguns aspectos me intrigam na história de vida de Luan. Em primeiro lugar, gostaria de pontuar a forma como a mãe se coloca diante das pessoas para se comunicar: cabeça baixa, fala pouco e bem suave quase sendo impossível de ouvi-la; por diversas vezes em nossa conversa iniciou sua resposta dizendo: “não sei... não pensei nisso”. Pelos relatos da professora Silvana, a mãe sofre da doença “Lúpus” e praticamente vive em função deste tratamento, mesmo assim, a mesma me relata que estuda no período da noite e que em anos anteriores trabalhou no Hospital Universitário como técnica de enfermagem.

Quando tive a informação da mãe de que Luan frequenta a fono desde os 4 anos de idade fiquei questionando: em que condições esse tratamento é oferecido? Diante de tanto tempo de tratamento, já não seria tempo dessa criança ter superado essas dificuldades? No entanto, algum tempo depois, em conversa com o pai, o mesmo me relatou que Luan estava sendo atendido pela fono de 20 em 20 dias. Sobre esse fato, depois conversei com o menino e o mesmo me confidenciou que não estava fazendo as tarefas da fono porque não tinha o espelho em casa para tal atividade, pois, segundo ele, para conseguir se olhar no espelho precisaria subir no vaso do banheiro, ou na cama da irmã, o que considerei realmente, perigoso.

Na conversa com a mãe ficou-me a impressão de que a mesma identifica algumas dificuldades do filho, relata as ajudas da irmã nas tarefas escolares, mas demonstra conformismo quando diz: “é assim mesmo”, dando a entender que do jeito que está, está tudo bom.

As professoras escrevem que as dificuldades pedagógicas de Luan são: **Língua portuguesa:** não domina as letras do alfabeto, pois se encontra pré-silábico; escrita em caixa alta; não completa as tarefas dadas. **Alfabetização:** letra/som; Problemas na alfabetização; **Professora:** atendimento individual; **Auxiliar:** atendimento individual; **Contraturnista:** não tem contraturno; **Ed. Física:** reforçar atividades de lateralidade; noção espaço-temporal e atividades de grupo; **Supervisão:** apoio e intervenção com a família; **Direção:** apoio e intervenção com a família; **Matemática:** sequência numérica operações e problemas; necessita de apoio constante. **Atividades que consegue realizar sozinho:** tudo precisa de auxílio, até para organizar a mesa. **Atividades que realiza com ajuda:** As atividades propostas pela professora passadas no dia.

Luan apresenta dificuldades para realizar as tarefas na sala de aula, conforme a descrição da professora precisa de atendimento individual tanto da professora quanto da

auxiliar, mas isso ocorre às vezes. Observo que o caderno de Luan está sempre em falta com as atividades da sala, demora para copiar, pois copia letra por letra. No início do ano sentava-se longe do quadro, então conversei com a professora auxiliar e sinalizei que essa dificuldade poderia se amenizada se sentasse mais perto. A professora auxiliar conversou com a professora Silvana e esta propôs à sala a troca de lugares, no entanto argumentou que era para diminuir as conversas.

Ao lado de Luan senta André, os dois conversam muito pouco durante a aula, mas, quando André termina primeiro a atividade, começa a brincar com suas cartas e Luan se distrai, olha para o colega e não termina o que está fazendo. Por diversas vezes observei Luan debruçado na carteira, outras vezes a professora apagou o quadro e ele não teve como terminar o que começou; em outra ocasião, ouvi um colega mencionar: *“O Luan está sempre atrasado, a gente sempre tem que esperar ele”*. Situações em que a professora ficava chamando atenção de Luan para terminar logo, pedindo para ser rápido, apontando no quadro onde Luan estava copiando, ficando frente ao quadro com o apagador na mão para apagar foram muito frequentes.

Na avaliação psicopedagógica realizada pela professora da sala de recursos, ela menciona que os indicativos da dificuldade de Luan se direcionam para Déficit de atenção e que, diante disso, fez um encaminhamento para o posto de saúde proceder ao requerimento de consulta com médico para a medicação, mas a mãe não levou o menino. A professora avaliadora declara que: *“torço para ser um TDA, que é o que evidencia mais do que o rebaixamento intelectual..., que é outra hipótese, mas devido ao comportamento dele, principalmente quando fui fazer a observação na sala de aula ficou muito claro, porque derruba tudo, se remexe na carteira, a desorganização do material, o próprio caderno que agora melhorou muito do começo do ano, mas isso interfere muito, a atenção dele que é muito restrita, precisa o tempo todo da intervenção da professora para manter o foco da atenção..., aí, a assimilação dos conteúdos é muito pequeno! Então os indicativos de TDAH é mais do que de rebaixamento intelectual, que seria a outra hipótese”*.

Levantamos a hipótese de que a professora tenha acesso aos materiais oferecidos na internet para a identificação das características para tal diagnóstico, pois, segundo o Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais²⁸⁹ – IV Edição (DSM-IV, 1994, p. 160-

²⁸⁹ Além de outros sites atuais como, por exemplo, <http://www.tdah.org.br/>

162²⁹⁰) da Associação Americana de Psiquiatria os Critérios Diagnósticos para Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade são:

A. Ou (1) ou (2) seis (ou mais) dos seguintes sintomas de desatenção persistiram por pelo menos 6 meses, em grau mal-adaptativo e inconsistente com o nível de desenvolvimento:

Desatenção:

(a) freqüentemente deixa de prestar atenção a detalhes ou comete erros por descuido em atividades escolares, de trabalho ou outras

(b) com freqüência tem dificuldades para manter a atenção em tarefas ou atividades lúdicas

(c) com freqüência parece não escutar quando lhe dirigem a palavra

(d) com freqüência não segue instruções e não termina seus deveres escolares, tarefas domésticas ou deveres profissionais (não devido a comportamento de oposição ou incapacidade de compreender instruções)

(e) com freqüência tem dificuldade para organizar tarefas e atividades

(f) com freqüência evita, antipatiza ou reluta a envolver-se em tarefas que exijam esforço mental constante (como tarefas escolares ou deveres de casa)

(g) com freqüência perde coisas necessárias para tarefas ou atividades (por ex., brinquedos, tarefas escolares, lápis, livros ou outros materiais)

(h) é facilmente distraído por estímulos alheios à tarefa

(i) com freqüência apresenta esquecimento em atividades diárias Critérios Diagnósticos para Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade

Hiperatividade:

(a) freqüentemente agita as mãos ou os pés ou se remexe na cadeira

(b) freqüentemente abandona sua cadeira em sala de aula ou outras situações nas quais se espera que permaneça sentado

(c) freqüentemente corre ou escala em demasia, em situações nas quais isto é inapropriado (em adolescentes e adultos, pode estar limitado a sensações subjetivas de inquietação)

(d) com freqüência tem dificuldade para brincar ou se envolver silenciosamente em atividades de lazer

(e) está freqüentemente "a mil" ou muitas vezes age como se estivesse "a todo vapor"

(f) freqüentemente fala em demasia

Impulsividade:

(g) freqüentemente dá respostas precipitadas antes de as perguntas terem sido completadas

²⁹⁰ © Editora Artes Médicas Sul Ltda. Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM-IVTM

(h) com frequência tem dificuldade para aguardar sua vez

(i) frequentemente interrompe ou se mete em assuntos de outros (por ex., intromete-se em conversas ou brincadeiras)

B. Alguns sintomas de hiperatividade-impulsividade ou desatenção que causaram prejuízo estavam presentes antes dos 7 anos de idade.

C. Algum prejuízo causado pelos sintomas está presente em dois ou mais contextos (por ex., na escola [ou trabalho] e em casa).

D. Deve haver claras evidências de prejuízo clinicamente significativo no funcionamento social, acadêmico ou ocupacional.

E. Os sintomas não ocorrem exclusivamente durante o curso de um Transtorno Invasivo do Desenvolvimento, Esquizofrenia ou outro Transtorno Psicótico e não são melhor explicados por outro transtorno mental (por ex., Transtorno do Humor, Transtorno de Ansiedade, Transtorno Dissociativo ou um Transtorno da Personalidade).

Diante das declarações da professora levanto alguns questionamentos: Que outra criança de 08 anos consegue ter a bolsa e o material escolar todo arrumado e organizado sem a ajuda ou a orientação de alguém? Luan seria a única criança dessa sala de aula a ter o material desorganizado? Posso afirmar categoricamente que não, pois presenciei e acompanhei a rotina das crianças e foi muito corriqueiro observar a “bagunça” nas bolsas escolares, então, essa desorganização do material poderia ser um critério para “classificar uma criança com falta de atenção”?

Outra questão que me salta aos olhos é o fato de a professora avaliadora mencionar que Luan *“precisa o tempo todo da intervenção da professora para manter o foco da atenção”*.

Com relação a este aspecto, penso que vários fatores devem ser levados em conta, como, por exemplo, a maneira como a dinâmica familiar e os relacionamentos que estabelece em casa podem imbricar nessas questões, pois, ao conversar com a mãe, pude perceber seu comportamento alheio aos fatos que estão acontecendo, pois a escola chama²⁹¹ e reclama que Luan não fez a tarefa, reclama que Luan precisa de ajuda em casa, pergunta sobre a dificuldade da fala, no entanto, quando converso com a mãe, a mesma se posiciona tranquila como se tudo estivesse bem, então pergunto: Na realidade, qual é o problema? Devemos concordar com a mãe de que as coisas são assim mesmo, ou devemos buscar mudanças? Com relação à dificuldade da fala levanto a hipótese de que: da forma como a mãe se coloca na conversa que tivemos, é bem provável que em casa não estabeleça diálogos com Luan, assim,

²⁹¹ De acordo com os relatos da professora e coordenadora.

sem falar, sem se comunicar, sem se expressar como essa criança pode desenvolver melhor a sua fala? E mais, se Luan é acompanhado por uma fono de 20 em 20 dias, não realiza as tarefas recomendadas, não tem o acompanhamento de um adulto mais experiente, então, como essa criança pode progredir? Esse diagnóstico de TDAH é mais interessante para quem? Para essa criança? Para essa família? Para a escola que não sabe o que fazer?

Diante disso, recorremos a Leite e Rebello (2014), ao apresentarem um levantamento em bases de dados de artigos científicos e como estes se propõem em tratar a questão da atenção. Os artigos foram levantados no período de 1990 a 2012 e as autoras identificaram que, em sua maioria, abordaram as questões relacionadas ao desenvolvimento da atenção pela sua ausência, constituindo a patologia denominada de Transtorno de Déficit de Atenção. Assim, as causas do não aprender ora foram consideradas como questões de origem biológica e genética, e ora, produzidas socialmente nas relações escolares.

Para as autoras, estudos sobre o desenvolvimento da atenção são extremamente necessários a fim de elucidar que o desenvolvimento da referida função se dá a partir das apropriações que a criança faz do seu ambiente cultural e por meio das mediações que recebe, assim, coadunamos com essas defesas por também compreender que “a atenção por este viés nos possibilita fazer a contraposição ao entendimento de que “falhas” orgânicas no amadurecimento do sujeito implicam déficits na atenção do mesmo e a solução para estes supostos déficits deve ser encontrada na medicação” (Leite e Rebello, 2014, p. 69).

Fábio é outro menino de 8 anos que me foi apresentado e, segundo ele, mora com o pai, avó e tio. Percebo um menino ágil, inteligente, animado, conversador, feliz, acompanha com facilidade as tarefas em sala de aula, a menos que não se envolva em conversas com os colegas; seu caderno é organizado e escreve com letra de mão. Observo que Fábio falta às aulas e justifica que o tio o leva para a escola devido ao horário de trabalho do pai, compreende rápido o que deve ser feito na atividade e não tem dificuldades com troca de letras na escrita e nem na fala. No início do ano, quando me aproximava de sua carteira, colocava as mãos em cima do caderno e me olhava com um sorriso, mas, no decorrer do ano, fui me aproximando e o menino passou a demonstrar receptividade quando me aproximava. Na visão do pai de Fábio, o menino é apenas um moleção, pois foi chamado na escola por conta das bagunças e conversas que faz em sala de aula. O Pai observa que tem uma leitura lenta, troca algumas letras, mas sempre acompanha nas tarefas, passa na escola para observar o que está acontecendo, acompanha a vida escolar do menino e considera o filho inteligente.

Nas atividades de rotina estão inclusas as tarefas de escola, brincar, tomar banho; segundo o pai, ele gosta da escola, mas nunca emite comentários sobre o que aconteceu, se vai ter prova, pois se limita apenas a contar as coisas boas.

Com relação ao trabalho desenvolvido pela escola, o pai avalia *“de bom pra ótimo... eu avalio bem; então eu acho que é ótima a escola... ele está aprendendo, está se saindo muito bem”*, e quando direciono a conversa para possíveis dificuldades, o pai relata que: *“a aprendizagem dele em casa está normal, eu acho que o que falta pra ele é que ele não gosta de ler, porque ler ele ia aprender muito mais e muito mais rápido, mas ele não gosta; pode ser até preguiça ou pode ser até o próprio pai né? Porque não incentivo... eu não tenho muito tempo para leitura, então isso afeta com certeza”*.

Diante desses relatos, levanto alguns questionamentos: Por que a coordenadora e professora indicaram Fábio como uma criança com problemas, que, portanto, deveria ser acompanhado em nossa pesquisa? Durante os momentos de convivência em sala de aula pude perceber Fábio como um menino muito esperto, inteligente, conversador, sorridente, participativo. Nas interações com o grupo por vezes tentava obter a minha atenção dirigida a ele e relaciono este fato com o relato do pai em descrever que o filho é uma criança que vive muito sozinho, a mãe foi embora e não dá notícias ao menino nem sequer em seu aniversário e, por esses motivos, o pai o considera uma criança carente. Esse comportamento de Fábio seria a expressão dessa condição que vive em sua vida? Se isso realmente é fato, que tipo de problema pode estar sendo criado sem que haja uma investigação mais detalhada sobre as condições da vida cotidiana do menino? A meu ver, Fábio é um menino saudável, cheio de vida, de vigor, pronto para descobertas.

Segundo a descrição das professoras, as dificuldades pedagógicas de **Fábio** se configuram em: **Língua portuguesa:** dificuldade na leitura oral; troca letras: M/N; R/RR; X/CH; L/V; necessita de apoio na produção de texto. Não domina a letra cursiva, com isso demora na execução das atividades; **Matemática:** necessita de apoio para realizar as atividades por não compreender os enunciados dos exercícios e problemas. **Professora:** auxílio individual; **Auxiliar:** auxílio individual; **Contraturnista:** não tem contraturno; **Ed. Física:** trabalho em conjunto reforçando as atividades em grupo; **Supervisão:** acompanhamento; **Direção:** acompanhamento e intervenção quando necessário. **Atividades que realiza sozinho:** Embora sempre atrasado, porque se distrai facilmente, realiza as atividades, nem sempre conclui até o fim. **Atividades que precisa de ajuda:** Nem todas as atividades; usa material concreto.

Percebo que Fábio é um menino muito inteligente, se expressa, conversa com os colegas, realiza as atividades mesmo que um tempo depois dos colegas, mostra-se interessado, o pai está sempre atento ao que acontece na escola, assim, considero que os problemas apontados pela professora fazem parte do processo ensino-aprendizagem.

Ana Cláudia, uma menina ruiva de 09 anos, repetente do 3º ano, mora com o pai e avó. Segundo as informações da escola foi retirada a guarda da mãe por denúncia e comprovação de abuso sexual pelo padrasto, sendo a mãe impedida de entrar em contato com a menina por 2 anos consecutivos. Diante das dificuldades emocionais apresentada pela menina, como roer unhas e cair o cabelo, foi realizada em 2011 uma Avaliação Psicológica pela Psicóloga da Secretaria de Educação que fez um encaminhamento para atendimento psicológico, mas a família não levou. Ana Cláudia acompanha as atividades, é quieta e seu caderno é impecável, organizado, aparenta não faltar tarefas, escreve com letra de mão. O pai leva e busca à escola. Ao me aproximar de sua carteira, Ana Cláudia sorri, responde o que pergunto e aceita minha aproximação. Percebo que existe alguma dificuldade, mas com ajuda consegue realizar.

Em conversa com a mãe de **Ana Cláudia**, a mesma relata que a história de escolarização da menina foi marcada por diversas mudanças de escola devido às mudanças de moradia do pai e da mãe. Ana Cláudia fez acompanhamento com psicopedagoga e psicóloga duas vezes por semana e morou apenas 6 meses com a mãe, porque foi retirada pelo Juiz por abuso do padrasto. A mãe relata que na gestação da menina teve complicações devido à doença toxoplasmose e depois que Ana Cláudia foi retirada da mãe, começou a perder o cabelo e foi ficando careca.

Quando pergunto à mãe sobre as dificuldades escolares, responde que: *“é por tudo isso que ela passou: foi parar no abrigo, ficou longe do pai e mãe sem ter contato, ficou 2 anos sem ter contato nenhum comigo, acho que é emocional; morando com o pai e pouca atenção para ela; falta atenção, incentivo”*. Neste sentido a mãe diz que percebe que: *“Ela se sente mal... porque ela vê que as crianças na idade dela já leem”*; *ela se incomoda, ela tenta alguma coisa e fala: “ah, eu não consigo... sou burra mesmo, não vou conseguir...”*; *deve ser difícil para ela porque ela não consegue acompanhar os alunos da sala dela; tenho certeza que tem muitas coisas que eles lêem que ela fica olhando perdida; sem condição de passar para o 4º ano. “minha preocupação era deles passarem a Ana Cláudia sem ela aprender”*; *“se sentindo inferior: “ah, todo mundo sabe e eu não sei”*.

Segundo a mãe, Ana Cláudia não tem atividade extraclasse, pois sai da escola e vai para a casa da avó onde mora atualmente, não faz comentários sobre a escola e completa

atribuindo à causa das dificuldades do não - aprender a: *“Emocional só...porque eu acho que a desestrutura familiar que ela teve”; um conflito emocional constante na cabeça dela”*.

No final da conversa, quando menciono quais os sentimentos da mãe sobre as dificuldades da filha, desabafa: *“Eu sofro porque eu sei que a gente tem uma grande parcela de culpa nisso..., sei que eu podia ter evitado muito sofrimento; “porque é difícil pra gente saber que o erro está na gente, a culpa não é dela, ela não aprende porque não quer..., ou porque tem preguiça..., não aprende porque tem alguma coisa”; lembra até hoje das coisas que aconteceram no abrigo”*.

Interessante notar a concepção de aprendizagem que a mãe demonstra em seu relato quando menciona que *“a culpa não é dela, ela não aprende porque não quer..., ou porque tem preguiça..., não aprende porque tem alguma coisa”*, dando a entender que muitas coisas foram acontecendo na vida dessa criança que hoje estão aparecendo em forma de dificuldade.

Na convivência com Ana Cláudia em sala de aula, pude perceber uma menina contida nas relações com os colegas, pois dificilmente dirigia a palavra aos colegas, a não ser nos momentos em que a professora autorizava sentar ao lado, em dupla, para a realização de alguma atividade. Sempre atenta ao que estava ocorrendo no quadro, nas explicações da professora, na cópia das tarefas. Seu caderno sempre impecável, perfeito, limpo, letra bonita, no entanto, todos esses aspectos ficam em segundo plano visto que é o resultado que se espera para a boa aprendizagem. Nesse sentido, voltamos o olhar para o processo como um todo, o qual indica outros aspectos importantes, como, por exemplo, o vínculo afetivo com a mãe que lhe foi questionado e suprimido por algum tempo, acentuando as dificuldades, mas que no decorrer do ano foram sendo superadas. Interessante notar que Ana Cláudia tinha outros comportamentos no grupo com as crianças e a pesquisadora, mostrando-se mais aberta e espontânea ao expor suas ideias, falando mais abertamente aos colegas sobre os assuntos que transcorriam nos diálogos.

Com relação às dificuldades pedagógicas de **Ana Cláudia**, as professoras descrevem que: **Língua portuguesa:** não domina sílabas complexas; reconhece algumas sílabas simples; lê silabadamente com apoio. **Matemática:** apoio para ler as atividades para serem resolvidas. **Características gerais:** Sofreu abuso; Atendida pelo CREAS; Caso de reprova; Problemas na alfabetização; Não consegue concentrar. Leitura e comunicação oral, pois escreve como fala; foi alfabetizada a partir de julho de 2012; **Professora:** auxílio individual; **Auxiliar:** auxílio individual; **Contraturnista:** não tem contraturno; **Ed. Física:** trabalho em conjunto para melhoria da aprendizagem; **Supervisão:** acompanhar em conjunto com a professora regente;

Direção: intervenção com conversas com a família. **Atividades que consegue realizar sozinho:** Tarefas de casa, atividades em sala com explicação; **Atividades que precisa de ajuda:** Todas as atividades com apoio; com material concreto.

Observo que Ana Cláudia copia tudo do quadro sem deixar atividades faltando, embora em alguns momentos espere a resposta da professora para completar a atividade no caderno. Em um encontro realizado com as crianças, Ana Cláudia declara que fica nervosa quando precisa ler na frente dos colegas e às vezes chora por não saber responder às perguntas da professora. A mãe relata que a menina é ansiosa e rói as unhas, sendo possível observar esse seu comportamento na sala de aula em determinados momentos de realização de atividades.

Ressalto que todas essas informações foram sendo obtidas durante minha frequência semanal na escola. Assim, inicialmente, fui tentando aproveitar o máximo possível desse espaço de convivência com as crianças, professoras, coordenadora, enfim, todos os sujeitos inseridos na escola com o propósito de que todas elas estariam sendo participantes ativos da pesquisa. Desta forma, essa aproximação com a escola foi se constituindo na direção de analisar, conforme Souza (2011, p. 232), o “miúdo desta instituição educacional, ou seja, a vida diária escolar, as formas, maneiras, estratégias, processos que constituem o dia-a-dia da escola e suas relações”. Em consonância com a referida autora, intentamos pensar a escola “a partir de seus processos diários de produção de relações, analisando como as políticas públicas são apropriadas nesses espaços e transformadas em atividade pedagógica, em prática docente, em práticas educacionais, portanto, em prática política” (Souza, 2011, p. 232).

Ao analisar essa vida diária escolar, partimos da concepção de que as condições histórico-culturais também se materializam na escola e, assim como Souza (2011), entendo que:

Ela é constituída e se constitui diariamente, a partir de uma complexa rede em que se imbricam condições sociais, interesses individuais e de grupos, atravessada pelos interesses do estado, dos gestores, do bairro etc. A peculiaridade de uma determinada escola se articula com aspectos que a constituem e que são do âmbito da denominada rede escolar ou sistema escolar no qual são implantadas determinadas políticas educacionais (Souza, 2011, p. 232).

Nesse contexto, apresento uma análise sobre o processo de escolarização das crianças com queixas escolares, tendo o foco em algumas dimensões, como: Dimensão Institucional, Pedagógica, Relacional, Sociocultural e Políticas Educacionais, consideradas

imprescindíveis, visto o entrelaçamento que podem provocar na constituição da história de escolarização de uma criança. O caminho da pesquisa empírica foi trilhado com a participação de cinco crianças, no entanto, direcionamos as análises com o foco em apenas uma, por considerar o curto espaço de uma tese para a amplitude dos elementos. Diante de um contexto tão contraditório e conflituoso, que é a escola, intentei apresentar concretamente a defesa de que é possível desenvolver um processo de Avaliação Psicológica de uma forma diferenciada do que se tem realizado tradicionalmente.

4.3. Dimensões

Ao refletir sobre a técnica etnográfica, André (1995) remete à escola como um espaço social onde ocorrem movimentos de aproximação e afastamento, onde se criam e recriam valores e significados. Assim, para a autora, nessa visão de escola, o estudo da prática escolar não cabe numa visão estática, repetitiva e disforme e, além disso, “não pode se restringir a um mero retrato do que se passa no cotidiano, mas deve envolver um processo de reconstrução dessa prática, desvelando suas múltiplas dimensões, refazendo seu movimento, apontando suas contradições, recuperando a força viva que nela está presente” (André, 1995, p. 42).

Nesta direção, visto o dinamismo próprio da vida escolar, a autora recomenda que a mesma seja estudada em pelo menos três dimensões: a institucional ou organizacional, a instrucional ou pedagógica e a sociopolítica ou cultural. Entendemos, assim como André (1995), que as dimensões não podem ser consideradas isoladamente, “mas como uma unidade de múltiplas inter-relações, por meio das quais se procura compreender a dinâmica social expressa no cotidiano escolar” (André, 1995, p. 42).

Levando em conta as recomendações da autora, elencamos algumas dimensões, as quais passamos a discorrer, relacionado-as com os aspectos levantados no campo da pesquisa empírica.

4.3.1 Dimensão Institucional

Segundo Proença (2002), a concepção teórica que nos permite analisar o processo de escolarização, objeto de análise desta tese, “desloca o eixo de análise do indivíduo para a escola e o conjunto de relações institucionais, históricas, psicológicas, pedagógicas que se fazem presentes e constituem o dia-a-dia escolar” (Proença, 2002, p. 191). Desta forma, os

aspectos psicológicos estão imbricados nas múltiplas relações que se estabelecem no processo pedagógico e institucional no complexo universo da escola que, segundo André (1995), envolve aspectos referentes ao contexto da prática escolar, como, por exemplo, “as formas de organização do trabalho pedagógico, estruturas de poder e decisão, níveis de participação de seus agentes, disponibilidade de recursos humanos e materiais, enfim, toda a rede de relações que se forma e se transforma no acontecer diário da vida escolar” (André, 1995, p. 42). Segundo a referida autora, toda essa configuração institucional vai influenciar diretamente na organização da atividade pedagógica na sala de aula, mas, além disso, poderá ser afetada pelas determinações do social, assim, essa dimensão age “como um elo entre a *práxis* social mais ampla e aquilo que ocorre no interior da escola” (André, 1995, p. 43).

Nesta direção e coadunando com as defesas de Proença (2002) e André (1995), busquei investigar quais aspectos estão envoltos com a dimensão institucional, considerando que a escola, enquanto instituição, se organiza e direciona o seu trabalho para implementar a política educacional vigente.

Na busca de alcançar esse objetivo, recorri ao Projeto Político Pedagógico²⁹² da Escola para compreender a forma de organização escolar, assim como os registros realizados durante o ano. Assim, apresentamos um recorte dos aspectos que compõe o PPP²⁹³ a fim de elucidar alguns pontos, assim como os questionamentos que advém dessas informações.

“Atualmente a escola atende turmas nos períodos: matutino e vespertino e oferta Educação Infantil (EI6, Ensino Fundamental seriado em cessação e Ensino Fundamental de nove anos em implantação gradativa); atende alunos da região leste do município, de faixa etária entre cinco e 12 anos em média” (PPP, s.p).

“Há casos em que se faz necessário o apoio do setor Psicopedagógico da Secretaria Municipal de Educação que dá o respaldo técnico para o trabalho com alunos que apresentam situações de dificuldade de aprendizagem e/ou comportamento. “O atendimento educacional especializado – Sala de Recursos, destinado a alunos que apresentam dificuldades acentuadas de aprendizagem com atraso acadêmico significativo, decorrente de Deficiência Mental/Intelectual e/ou Transtornos Funcionais Específicos é ofertado em outra unidade escolar” (PPP, s.p).

Diante dessa informação, retomo a conversa realizada com a professora Vânia²⁹⁴, responsável pelas avaliações de três escolas alocadas numa mesma região, e que compõe o

²⁹² Optei por apresentar os trechos retirados do Projeto Político Pedagógico da Escola em forma de “citação”; as páginas não são mencionadas, pois os arquivos cedidos estavam separados, em *Word* e sem numeração de página.

²⁹³ Projeto Político pedagógico.

²⁹⁴ Nome fictício.

quadro de avaliadora e professora da sala de recursos. Segundo a professora, o Governo do Paraná oficializou a atividade da professora da sala de recursos como avaliadora frente à Lei do MEC, mas sua atividade de Avaliação é realizada mediante o pedido que a escola envia para a secretaria. Realizada a avaliação, o aluno passa a frequentar a sala de recursos que fica em uma escola sede, portanto, não há salas de recursos em todas as escolas. As crianças desta escola, onde realizamos a pesquisa, frequentam a sala de recursos em outra escola no período da tarde, são: André, Mariana, Ana Cláudia, esta foi submetida à avaliação, mas não frequenta a sala de recursos; e Luan, que realizou a avaliação, mas, segundo a professora, não tinha o laudo fechado, havendo apenas hipóteses sobre o caso. Percebe-se que no cotidiano da escola as orientações dadas pela professora da sala de recursos são apropriadas pelas professoras, visto que comumente repetem o que foi dito, como, por exemplo, no caso de Luan: “*o problema dele é TDAH, mas com Déficit de Atenção*”.

“Com relação ao espaço físico: A escola conta com cinco salas de aula sendo duas de alvenaria e três de madeira, uma sala menor que está sendo utilizada para o contraturno, Biblioteca, cozinha, dispensa, refeitório, sanitários masculino e feminino para os alunos e sanitários masculino e feminino para os professores. Há dois bebedouros proporcionando água gelada e natural aos alunos. Foi construído na reforma da escola, rampas e e novos sanitários adaptados, para atender alunos com necessidades especiais. Se necessário à escola buscará a eliminação de barreiras arquitetônicas nas instalações do mobiliário e nos equipamentos. A antiga casa de caseiro que está sendo utilizada como almoxarifado e sala de material didático. O número de alunos de cada sala está dentro da capacidade legal. As carteiras das salas de aula e educação infantil estão em bom estado e são adequadas ao tamanho dos alunos. A iluminação das mesmas atende às exigências para a boa visualização e a ventilação é boa, com dois ventiladores de teto em cada sala de aula. Não há espaço no pátio da escola para as aulas de Educação Física, sendo utilizada a quadra de esportes da comunidade. Nos dias de chuva as aulas são realizadas nas salas de aula. A secretaria, a sala do diretor, do supervisor e dos professores são interligadas. Além da mobília própria a secretaria possui um computador, um aparelho de fax e um telefone. Na sala de supervisão há um computador, uma máquina de xerox, um armário e um telefone e na sala dos professores há uma mesa, dois armários e um bebedouro. Os aparelhos elétricos usados como apoio às aulas são: um retroprojeto, dois aparelhos de som com CD, uma caixa amplificadora de som, um mimeógrafo à álcool. Toda a parte da secretaria conjugada com a sala de supervisão e direção está protegida por um sistema de alarme monitorado. Ao longo dos anos, houve desgastes na estrutura, especialmente na ala ainda construída em madeira, que naturalmente carece de uma reforma e reparos” (PPP, s.p).

Considerando os números mencionados anteriormente, 254 crianças compondo 12 turmas, sendo 06 turmas no período da manhã e 06 turmas no período da tarde, apesar de conviver consideravelmente pouco, comparado ao tempo que alunos, professores e funcionários estão na escola, pude avaliar que o espaço físico oferecido não é suficiente. O prédio de madeira é mencionado no PPP : “**carece de uma reforma e reparos**”, fato que consideramos real. A sala de aula do 3º ano tem vidros quebrados, a parede no nível do chão

está podre e a própria diretora mencionou, em uma conversa, que, se for necessário fazer reparos a escola, precisará fazer campanhas e promoções porque é muito difícil conseguir algo na secretaria. A parte nova da escola, construída há pouco tempo foi bem planejada, é ampla, oferta condições de acessibilidade, com boa iluminação, ventilação. A sala de professores, direção e coordenação funcionam no prédio velho, onde de dentro do banheiro é possível enxergar o lado de fora. A acústica não favorece a concentração, pois as salas são conjuntas, inclusive na sala do 3º ano todas as conversas da direção, secretaria e coordenação são praticamente ouvidas na íntegra pelas crianças, e vice-versa. No que se refere ao alarme monitorado, não tem muito efeito, pois a escola foi invadida por ladrões que roubaram todos os eletrônicos recebidos para a utilização nas aulas, como data show, DVD, computador, a polícia foi acionada, mas a diretora me confidenciou: “vai demorar receber tudo novamente”.

O PPP menciona algumas das atividades oferecidas no dia-a-dia escolar, como, por exemplo, o recreio considerado como uma atividade para a alimentação e socialização; a hora do conto considerada como uma atividade pedagógica a ser desenvolvida pela biblioteca escolar para incentivar e formar leitores na escola, acontece uma Hora do Conto por semana, para cada turma, com a duração mínima de 30 minutos; aulas de Educação Física e o contraturno, que se caracteriza:

“como um projeto de atendimento aos alunos com defasagem de aprendizagem. Este serviço é prestado nas escolas em horário inverso àquele em que o aluno frequenta o ensino regular, conforme Artº 24, inciso V, alínea e da Lei 9394/96. O trabalho a ser desenvolvido no Contraturno pauta-se em atividades diferenciadas da sala de aula, que valorizam o aspecto lúdico e prático. Estas atividades devem ser elaboradas e planejadas a partir de avaliação individual que mostre quais dificuldades cada aluno apresenta e quais situações didáticas devem ser desenvolvidas. Para isso, o professor estará propondo tarefas que despertem o interesse dos alunos e ao mesmo tempo proporcionem aprendizagem dos conteúdos nos quais demonstraram dificuldades” (PPP, s.p).

Obtive relatos que confirmam que a escola não tem contraturno, mas, nos casos necessários, as crianças são encaminhadas para outra escola da região a fim de realizar as atividades propostas. No entanto, na turma do 3º ano não havia crianças frequentando o contraturno, somente a sala de recursos.

Outro ponto mencionado no PPP se refere à formação continuada dos professores, que: “acontece mediante a reflexão sobre a prática, em cursos ofertados pela Secretaria Municipal de Educação. Os encontros são mensais com orientação da assessoria da Equipe Pedagógica” (PPP, s.p).

Segundo o relato da diretora, a Secretaria de Educação dá o suporte necessário, promovendo cursos de educação continuada, alguns cursos remunerados, encontros da “hora e

a vez do professor e do diretor”, com discussões, dinâmicas com psicólogos, mas recomenda que: *“deveriam trocar os quadros das salas porque hoje em dia a tecnologia está avançada”*.

No entanto, diante desse relato, é possível identificar diferenças na visão em relação ao mesmo objeto, pois a professora Eliana declara que: *“Eu nunca tive um curso para isso; não vejo eles atuando nas escolas, enviando material... não vejo isso acontecer..., me parece que é sempre por intermédio das supervisoras ou da diretora... esse ano não tem contra turno, porque quando tem contra turno, nas escolas que tem, as professoras têm um curso, um acompanhamento, agora aqui na nossa escola esse ano não está disponibilizado, não sei se é só nessa ou se é na rede inteira, mas não tem professor para trabalhar com contra turno, nem no período da manhã e nem no período da tarde; na verdade era para eu ser auxiliar do 3º ano, então a coordenadora viu que tem alunos que não estão alfabetizados, e deu a sugestão para a gente tentar alfabetizar essas crianças para que até o fim do ano eles estejam em condições para estar acompanhando a turma”*.

Diante disso, visualizo as contradições existentes no contexto escolar, pois o PPP apresenta uma proposta de condução no trabalho da secretaria junto aos professores, mas ao entrar em contato com o relato desta professora, questiono: Como essa proposta se materializa no trabalho diário? Revendo a fala da professora, encontramos: *“parece que é sempre por intermédio das supervisoras ou da diretora”*, ou seja, essa declaração remete-nos a analisar que o caminho de mediação encontrado para que essa intenção se materialize é por meio da coordenadora e da diretora que, a nosso ver, deveria ser o espaço assumido pelo Psicólogo Escolar, ocupando um lugar que hoje não está ocupado. Isso pode ocorrer por meio dos Projetos de Lei, que ainda estão muito longe de serem aceitos pela comunidade política, visto os custos que podem gerar.

No que se refere à divisão das turmas, de acordo com o relato dos professores e o que pude observar durante o ano, são formadas ao final do ano quando as aulas são finalizadas e quando o conselho de classe já decidiu quais os casos de retenção. Assim, é realizada uma reunião geral em que as crianças são distribuídas, dividindo entre os professores da série os casos que são mais difíceis de manejar. Então, professores de 3º ano se reúnem para decidir sobre os alunos do 3º ano, e assim por diante. Segundo esta perspectiva, os professores relatam que essa forma de distribuição facilita o equilíbrio das turmas em número e em relação a alunos-problemas. As idades são priorizadas de acordo com a série/ano que a criança deve frequentar, salvo os casos de necessidades especiais. Em 2013, a escola passou pela adequação da 3ª série do Ensino Fundamental de oito anos (cessação gradativa) para o

ensino Fundamental de 9 anos em implantação gradativa. Nesse sentido, a escola retém o aluno quando este não alcança nota suficiente para frequentar o 4º ano, antiga 3ª série.

As reuniões pedagógicas são realizadas no início de cada semestre, o dia todo de sábado, denominadas “Práticas Pedagógicas” e, no dia-a-dia escolar, as reuniões são mais rápidas, ocorrendo de acordo com a aula-atividade de cada professor. Nessas oportunidades, os professores conversam com a coordenadora na busca de solução para os conflitos e problemas encontrados em sala de aula, assim como as melhores estratégias para determinados conteúdos. A meu ver, essa equipe de professores é bem próxima da coordenadora, estão sempre planejando, conversando, trocando informações sobre as estratégias de ensino que podem dar certo nos casos mais difíceis, enfim, neste aspecto percebo uma equipe conectada entre si.

4.3.2 Dimensão Pedagógica

Segundo André (1995), essa dimensão abrange as situações de ensino entrelaçadas na relação aluno-professor-conhecimento, frente aos objetivos estabelecidos, os conteúdos planejados, as atividades desenvolvidas, o material didático utilizado, a linguagem como forma de comunicação, e as formas de avaliar o ensino e a aprendizagem. Além disso, a autora menciona a importância da forma de mediação exercida pelo professor para a apropriação dos conhecimentos pelos alunos, assim como componentes afetivos, morais, políticos, éticos, cognitivos, sociais etc. No que se refere a essa dinâmica da sala de aula, coadunamos com André (1995), ao afirmar que:

O estudo da dinâmica da sala de aula precisa levar em conta, pois, a história pessoal de cada indivíduo que dela participa, assim como as condições específicas em que se dá a apropriação dos conhecimentos. Isto significa, por um lado, considerar a situação concreta dos alunos (processos cognitivos, procedência econômica, linguagem, imaginário), a situação concreta do professor (condições de vida e de trabalho, expectativas, valores, concepções) e sua inter-relação com o ambiente em que se processa o ensino (forças institucionais, estrutura administrativa, rede de relações inter e extra-escolar). Por outro lado, significa analisar os conteúdos e as formas de trabalho em sala de aula, pois só assim poderá compreender como a escola vem concretizando a sua função socializadora (André, 1995, p. 43-44).

Considerando os pressupostos da referida autora, levamos em conta que os aspectos que compõem a dimensão pedagógica estão muito próximos da concretude da aprendizagem e, portanto, direciono essa investigação a fim de buscar quais elementos constituem essa prática pedagógica nesta escola em sala de aula ou no contexto escolar como um todo. Para tanto, estabeleci alguns eixos para direcionar nossa análise: a visão das professoras sobre o

processo de escolarização de crianças, relatos da coordenadora e diretora sobre os aspectos da escolarização, e as informações no PPP da escola.

Os encontros com as professoras²⁹⁵ sempre ocorriam semanalmente na escola, assim os momentos eram carregados de conversas e troca de informações. Durante o ano todo pude perceber a disponibilidade e aceitação delas em participarem da pesquisa. Em alguns momentos, marcamos um tempo do período, que não traria problemas por sua ausência em sala, para conversar mais à vontade, então a professora auxiliar ficava com a sala enquanto era possível conversar com a regente e/ou vice-versa. As conversas na entrada, no recreio, durante a aula, na sala dos professores foram muito produtivas e sempre cheias de muito conteúdo. Mas somente uma vez foi possível conversar com as duas ao mesmo tempo, exatamente no dia do conselho de classe quando estavam finalizando o primeiro semestre letivo. Nessas conversas sempre deixei claro que estaria gravando para não perder as informações importantes e fui percebendo que, assim como as crianças, com o tempo elas não olhavam para o MP4, como assim faziam no início do ano, fato que fui entendendo como se não se importavam mais com a existência dele.

A professora regente da sala, chamada Silvana, é uma jovem de 41 anos, com 21 anos de experiência em sala de aula; a professora auxiliar Eliana tinha 44 anos e 21 anos de experiência em docência na secretaria de educação. Assim, diante desses dados, é possível observar que as professoras têm anos de experiência em sala de aula, já trabalharam ou estão trabalhando na rede estadual de educação paralelo à rede municipal, têm formação em graduação e pós-graduação. Analisando as idades e tempo de experiência, percebemos que iniciam sua carreira docente ainda bem jovens e recém-formadas. Eliana declara que gosta muito do que faz e justifica que: *“a gente vai acompanhando toda evolução do pensamento, a formulação, as hipóteses que a criança vai criando até construir a sua escrita e vendo a evolução, então é bastante prazeroso”*. Silvana declara seu encantamento pelo quadro e a magia que era poder escrever e ensinar.

Quando questionadas sobre **algum caso que se recordam de sucesso na aprendizagem**, Silvana demonstra sua angústia e comenta sobre os novos casos que surgem a cada ano e menciona: *“ainda não conheço bem essa turma; crianças com dislexia, TDAH, mas ainda não*

²⁹⁵ Refiro-me “às professoras” por ser um grupo de duas com as quais trabalhei mais próxima: a professora regente, a qual denomino nesta tese de Silvana, e uma professora auxiliar a qual denomino Eliana. A coordenadora Alessandra e a diretora serão abordadas no texto adiante. Lembrando que os nomes utilizados são fictícios para evitar que sejam identificadas.

consigo achar um ponto chave para trabalhar com essas crianças... eu ainda não consegui ver até onde eu posso ir". Ao passo que Eliana relembra de alguns casos de sucesso que encontrou depois de muito tempo e outros casos que não foram tão bem, que era possível observar a dificuldade, mas que sempre levava em conta os pequenos avanços conquistados: "No passo dela, no tempo dela; ao olhar de outras pessoas que não conhecia era muito pouco: "nossa..., essa criança ainda não sabe nada", mas para a gente que estava o tempo todo... a gente via; trabalhando essas coisas simples a gente percebe o avanço sim da criança".

Ao levantar a questão sobre o que pensam sobre **“o que fazer exatamente quando se percebe que a criança tem dificuldades escolares”**, Silvana demonstra sua visão do problema escolar, afirmando que: *“Geralmente, quando o aluno tem dificuldade, a escapatória dele é chamar atenção; não é que ele faz bagunça, ele faz de tudo para chamar a atenção... na hora imprópria... geralmente é isso; aluno que não fizer aquilo que a gente combinou, nós vamos lá fora conversar; por isso prefiro tirar ele da sala, tirar a criança da situação e coloco do lado de fora da sala para conversar sobre o que está acontecendo; na volta ele tenta fazer e eu sempre digo: você tenta se não conseguir me chama que eu vou ficar do seu lado e nós vamos tentar fazer, vou fazer junto porque se não, não tem jeito também”.*

Nessa questão, percebo que a visão das professoras diverge, pois Eliana demonstra ter outra postura diante da dificuldade da criança, mas outro aspecto a ser levado em conta é que esta professora afirmou por diversas vezes que a turma para trabalhar de sua preferência é a turma de alfabetização, sendo enfática na ideia de que todo professor deveria passar por uma turma de alfabetização, descrevendo sua forma de conduzir esses casos: *Eu sempre procuro colocá-los na frente, procuro estar posicionando de frente com o quadro, próximo da mesa da professora; os cartazes procuro centralizar sempre mais próximo dessas crianças, para ficar mais fácil de ficar visualizando e vou colocando algumas atividades diferenciadas..., então eu monto um caderninho durante o período de aula, ele faz as mesmas coisas que o colega e a gente vão dando esse atendimento individual ali, lado a lado e vai um outro, cada dia vai colocando um e outros vou colocando para estar recuperando os pré-requisitos no caso... aquilo que a criança ficou em defasagem aí eu vou colando essas atividades, mando um bilhetinho para os pais assinarem para ele fazer a mais, então, na verdade são atividades complementares que ele leva para fazer em casa e aí ele traz e vai corrigir junto comigo... “mas eu procuro estar voltando todo o alfabeto... no início eu volto, de quantos tem dificuldade e quantos não tem... a gente faz todo esse trabalho de resgate, então eu volto em todas as letras, trabalho bastante o som e o nome das letrinhas para a criança ir fazendo essa relação de letra e som, dou bastante ditado também”; projeto desse ano, como não tenho turma é esse o trabalho de recuperação, superação; aí já são atividades voltadas para o nível deles mesmo;*

No que se refere às **estratégias que utiliza para a superação das queixas escolares**, Silvana declara que nesse ano recebeu de volta dois alunos que não foram alfabetizados e reprovaram, Ana Cláudia e André, e outra aluna de inclusão com adaptação curricular, a Mariana. Desta forma, explica que é muito difícil dar conta de uma sala de 26

alunos com mais três casos como estes, sendo ainda que André também foi diagnosticado TDAH e está medicado, mas há outro menino, embora não diagnosticado, “dá muito trabalho”, o Fábio. Portanto, explica que: *“fazer atividades diferenciadas que seria o ideal; eu não consigo fazer isso ainda...; Não consigo fazer atividades diferenciadas porque para mim, na minha cabeça as crianças têm que estar fazendo a mesma atividade; falam que o ideal não é isso, o ideal é a criança fazer atividade que consiga fazer para não sentir frustrada... o que eu faço de diferente e a única coisa que eu consigo é: em vez de imprimir as atividades iguais, não são iguais, mas só vai mudar as letras, então para esses alunos que não lêem eu coloco tudo em imprensa maiúscula que é a caixa alta, a mesma atividade”*.

Ao ser questionada sobre **como avalia o trabalho da secretaria de educação no sentido de erradicar as queixas escolares**, Silvana responde que antes de fazer o curso de psicopedagogia, imaginava que o psicopedagogo viria à escola para avaliar e teria uma resposta pronta para cada caso, mas passou a entender que não é assim que funciona, e explica: *“porque você tem que ter uma certa convivência com essa criança para saber o que realmente essa criança tem; faço a avaliação diagnóstica uma semana depois do início das aulas, porque antes disso as crianças ainda estão em clima de férias; secretaria adaptou o parecer para encaminhamento de casos e melhorou o processo; a família é muito importante porque eu já tive casos de crianças que é ela por ela mesma”*.

De uma forma crítica e questionadora de avaliar o trabalho realizado pela secretaria, Eliana declara que não fez nenhum curso e não vê efetivamente a atuação do órgão, seja presencialmente nas escolas, ou enviando material, expressando que para ela as coisas acontecem por intermédio da coordenadora e da diretora, e faz um comentário pontual: *“assumi as crianças que não estão alfabetizadas no terceiro ano”*.

Sobre o **relacionamento pessoal que a professora estabelece com os alunos**, Silvana avalia que se vê como uma professora muito brava, pois: *“alguns pais falam que eu sou muito ríspida, muito rígida e eu não sei se estou errada porque acho que criança tem que ter o seu limite; não é que eu não gosto de brincar, de fazer atividade diferenciada, não é isso..., para mim tudo tem que ter ordem e disciplina porque se não for assim ninguém aprende”*.

Considero que esta declaração da professora vem ao encontro do que pude perceber e observar nas interações com os alunos em sala de aula, pois algumas crianças não perguntam nada para ela, outros pedem para o colega perguntar. Percebo que a forma como responde às perguntas para as crianças vem carregada, pelo tom de voz e pelo olhar, o julgamento de certo e errado que faz mediante a dúvida. Neste sentido, observei que algumas crianças também respondem para os colegas da forma como a professora faz em diversas situações, por exemplo: a professora estabeleceu que faria toda semana um ditado de 20 palavras para ver

quem acertava mais e quem não tivesse erros ganharia uma recompensa no final do ano. A meu ver essa atividade gerou diversos conflitos, inclusive de as crianças compararem a capacidade de erros e acertos de cada um, mas, enfim, a atividade foi estabelecida e num certo dia a professora anuncia: *“peguem o caderno de português, vamos fazer o ditado”*; Luis: *Que ditado?*; Julia: *Que ditado!! (olha para Luis acenando com a cabeça como se estivesse indignada com a pergunta, da mesma forma que a professora já havia feito antes em outras situações)*. Neste momento a professora olha para Luis e não responde nada.

A professora Eliana avalia que seu relacionamento com os alunos é bom, menciona que nunca teve problemas com eles, mas quando precisa chamar a atenção faz com segurança, pois: *“eu cobro atenção deles, cobro a disciplina porque eu acho que isso é importante no processo de aprendizagem; também a questão da auto estima, a gente sempre procura considerar aquilo que eles conseguem fazer, o desempenho deles... aquilo que eles conseguiram de bom durante a aula, então a gente valoriza bastante, então a gente fala: “nossa como você está melhorando... ficou muito bom... isso mesmo”; em alguns momentos eu também cobro e digo: “olha, isso aqui você precisa melhorar, vamos ter que refazer, ter que treinar mais, vai treinar a leitura em casa”....., então eu acho que tem esses dois lados também e isso é importante, o tanto da cobrança mas também do elogio; elogiar aquilo que a criança consegue fazer... isso é importante, mesmo que seja pouco”*.

Diante dessa declaração percebo a dimensão de afeto explícita por parte da professora que considero coerente visto as situações que presenciei na sala de aula, pois chama a atenção quando necessário, mas também elogia e dá carinho nos outros momentos; sempre me chamou a atenção a forma de tratar as crianças, usando a expressão “meu amor”, mesmo que estivesse numa situação de correção. Interessante notar que existe uma contradição implícita nessa forma de tratamento, pois, ao mesmo tempo em que dá bronca, que corrige, que regula o comportamento, que chama a atenção para detalhes importantes do conteúdo e da tarefa a ser feita, o faz com cuidado e carinho.

Pergunto para Silvana **como percebe os sentimentos da criança com relação à queixa escolar** e ela afirma que quando a criança não aprende fica angustiada, mas acredita que trabalhando a auto-estima da criança, sentindo-se valorizada vai percebendo que pode e consegue. Embora tenha feito esse relato, completa: *“acho que todos aprendem, uns demoram mais, outros conseguem compreender mais rápido; a criança tem sempre que ser valorizada e isso é uma coisa que eu estou aprendendo ainda, porque depende muito da criança, do jeito que ela está para a gente chegar num consenso para que ela possa realizar as atividades”*.

Em sua experiência, Eliana comenta que as crianças reagem de forma diferente, algumas olham e fazem novamente o que estava errado, outras reclamam que não vão fazer de novo, outras ficam emburradas, cabisbaixos e outras crianças parecem não se importar.

Com relação **às causas do não – aprender**, Silvana afirma que: *“Às vezes a criança não consegue fazer determinada atividade porque não tem pré-requisito; esse pré-requisito é difícil... então eu demorei também para colocar na minha cabeça o que eu teria que dar para as crianças como suporte de conteúdo, pré-requisito; ver onde que a turma no geral está com mais dificuldade, só que para começar estou trabalhando com frases: eu dou um texto, aí dentro desse texto tira palavras, porque daí a palavra já tem sentido para a criança, não é uma palavra que eu tirei do nada, aí ela vai ter como fazer uma frase de acordo com o que pedi..., aí são as estratégias que eu falo que a gente vai começando a criar”*.

Ao analisar a declaração da professora, quando se refere à criança que não tem um pré-requisito, levanto a hipótese de que a mesma se pauta nos pressupostos teóricos de Piaget, o qual criança precisa estar pronta para o aprendizado, sendo necessário que cada fase do desenvolvimento seja respeitada para que desenvolvimento intelectual ocorra de forma satisfatória²⁹⁶. Neste sentido, Coll e Martí (2004) afirmam que: “[...] Piaget concebe o desenvolvimento cognitivo como uma sucessão de estágios e subestágios caracterizados pela forma particular de como os esquemas – de ação ou conceituais – se organizam e se combinam entre si formando estruturas” (Coll e Martí, 2004, p. 46). Diante disso, questionamos: seria essa declaração da professora um indicativo de que a volta à prontidão estaria sendo disseminada entre os educadores?

Nesse tempo de acompanhamento no contexto escolar, observo que as demandas que chegam ao psicólogo estão ligadas à criança que não lê, não faz nada, não se concentra, não escreve ou só escreve com letra caixa alta, não tem atenção. Refletindo sobre essas demandas, levamos em conta que todos esses elementos fazem parte do processo de escolarização em desenvolvimento da aprendizagem, no entanto, parece-nos que a ideia de prontidão, ou seja, a concepção de que a criança já tem que vir pronta, lapidada, ainda é muito forte no ideário pedagógico e, supomos ainda, que isso se dá pelo fato de evitar que a culpa fique no professor. Essa construção ainda se encontra arraigada, embora tenha passado 20 anos, e mesmo que as discussões tenham passado por várias etapas é possível perceber na conversa com as professoras a concepção de uma ideia hegemônica de maturação, influenciando na maneira como essas professoras vão se relacionar com essa criança, o seu olhar para essa

²⁹⁶ Conforme referencial apresentado no capítulo I desta Tese.

criança é um olhar maturacional e indica que se a criança não está madura vai ter dificuldades para aprender. Isso se confirma quando ouvimos as declarações de que as crianças chegam ao 3º ano sem saber ler e escrever, sem estar alfabetizadas, estando, portanto, atrasadas.

A meu ver, se estabelecemos um processo de comparação entre as crianças, vamos observar que algumas realmente estão mais atrasadas em relação a outras, mas é preciso refletir sobre o processo, ou seja, como foi o início de toda a escolarização para esta criança? Como chegou? O que foi feito? Como foi o processo de apropriação da leitura e da escrita? Consideramos que para uma adequada avaliação do processo de escolarização todos esses aspectos, além de outros, devem ser investigados, pois no cotidiano escolar essas questões nos parecem que são desconsideradas porque não são vistas sob a ótica do processo, visando mais o produto em detrimento deste.

Outros aspectos²⁹⁷ são comentados pela professora Eliana e que refletem a realidade cotidiana de nossa sociedade e desafios no contexto escolar: “*Crianças com problemas gravíssimos familiar*, de maus tratos, crianças abandonadas pelos pais, vivem em lar ou vivem com avós, os avós que são responsáveis, então muitas dessas crianças tem um histórico assim, não teve a presença da família durante todo esse processo... percebo que tem bastante *crianças aqui que precisavam de um tratamento com fono*, elas não conseguem discriminar muito bem o som das letras e não consegue nem sequer pronunciar as letras; **esse grupo de alfabetização que está fazendo reforço comigo, eles tem dificuldades de concentração: eles se mexem o tempo todo na carteira, o material cai no chão, eles sentam com os pés em cima da cadeira, eles começam a saracotear ali, pular, às vezes no meio da aula está cantando uma musica né? Porque não tem atenção... eles não conseguem se concentrar, o tempo todo você tem que estar falando: olha aqui... presta atenção, senta direito, guarda o material, não pode deixar o material todo esparramado em cima da carteira... é só o que vai usar... vai tirar do estojo só o lápis e a borracha, porque eles se distraem se ver uma régua, uma borracha eles já imaginam, um apontador já imaginam um carrinho e já fazem aquele objeto de carrinho...ficam fazendo aviãozinho... então eles são bastante dispersos... eles tem bastante dificuldade de concentração”.**

Diante das respostas da professora Eliana, identifico claramente três aspectos que merecem nossa atenção, sendo o primeiro deles, a atribuição **das dificuldades de aprendizagem à família** seja pela falta dela ou pela inadequação da mesma em orientar e ensinar a criança; outro aspecto que a professora considera fundamental é **a necessidade de profissionais especializados** para tratar das dificuldades de fala das crianças; um último aspecto aponta **para as dificuldades de atenção e concentração** e relata alguns exemplos para ficar clara sua descrição.

²⁹⁷ Optei pelo negrito considerando os vários aspectos mencionados pela professora.

Nesta direção, coaduno com as defesas de Moysés e Collares (1996) ao mencionar que surgem preconceitos no sistema educacional que direcionam as causas das dificuldades aos problemas de saúde, às questões de higiene, à desnutrição, às disfunções neurológicas, à deficiência mental, à falta às aulas, situações de crianças sem família. Essas explicações são comumente dadas pelos profissionais para justificar as dificuldades de aprendizagem, vindo ao encontro do que observamos no relato da professora. Outra condição apontada pelas autoras se refere aos mitos, ao automatismo, ao pragmatismo, aos juízos prévios sobre o aluno e sua família, aos diagnósticos que são realizados pelas professoras e que dificultam a transformação do sistema escolar. Assim, a escola enquanto instituição inserida nesse meio social, integrante de um sistema sociopolítico concreto, “[...] apresenta-se como *vítima de uma clientela inadequada*” (Moysés e Collares, 1996, p. 27).

Neste contexto, as autoras analisam que é bastante conhecido na história da humanidade o processo de transformar as questões sociais, que haviam se transformado em foco de conflito, em biológicas, resultando o chamado processo de biologização. “Nesse processo, sempre houve o respaldo de uma ciência de matriz positivista, cujos interesses coincidem com os de uma determinada classe social” (Moysés e Collares, 1996, p. 27).

Essa forma de biologizar as questões sociais, segundo Moysés e Collares (1996), isenta as responsabilidades do sistema social e, além disso, na escola, coloca como causas do fracasso as doenças das crianças. “Desta forma, desloca-se o eixo de uma discussão político-pedagógica para causas e soluções pretensamente médicas, portanto inacessíveis à Educação” (Moysés e Collares, 1996, p. 28).

A isto, temos chamado de medicalização do processo ensino-aprendizagem. Recentemente, por uma ampliação da variedade de profissionais de saúde envolvidos no processo (não apenas o médico, mas também o enfermeiro, o psicólogo, o fonoaudiólogo, o psicopedagogo), temos usado a expressão *patologização do processo ensino-aprendizagem* (Moysés e Collares, 1996, p. 28).

No que se refere às dificuldades de leitura e escrita, Machado (2010) comenta que muitas crianças nesta condição recebem o diagnóstico de dislexia e passam a ser tratadas em função deste problema, ou seja, as hipóteses de preguiça, falta de vontade, falta de esforço, falta de motivação são deixadas de lado, porque agora essas crianças estão precisando de ajuda e justifica mudar a estratégia de ensino em virtude do problema que elas enfrentam. “É um alívio quando param de ser tratadas como pessoas preguiçosas e com atitudes inadequadas”! (Machado, 2010, p. 26). Entretanto, corre-se o risco de um golpe para a criança

que recebe tal diagnóstico, pois, segundo a autora, podem desenvolver a sensação de que não há condições de aprender se não tiver a ajuda de um profissional especializado ou se não fizer um tratamento.

Concordo completamente com Moysés e Collares (1997) ao explicar o que acontece quando a criança não aprende na escola:

Os especialistas da saúde afirmam que não aprender constitui uma doença, que necessita de especialistas para o tratamento. Ai, surgem especialidades, como medicina do adolescente, saúde escolar, psicologia do escolar, enfermagem escolar, fonoaudiologia escolar etc. Cada especialista apresentando-se como indispensável para a solução do fracasso escolar. As professoras, aprendendo com os especialistas da saúde, começam a encaminhar as crianças com mau rendimento escolar aos serviços de saúde para serem atendidas, avaliadas, tratadas. Os serviços de saúde, ante a demanda, denominada espontânea, contratam profissionais especializados no assunto, que atendem mais crianças, criam mais demanda, contrata-se mais... cria-se uma espiral viciada, que representa, em última análise, uma ampliação do mercado de trabalho, uma ampliação quantitativa dos serviços de saúde, o aumento no processo de “patologização” (Moysés e Collares, 1997, p. 152-153).

Nesta direção, coaduno com as ideias de Machado (2010) ao afirmar que o professor pode conseguir o sucesso ao utilizar uma forma estratégica na condução do processo, tendo ou não um diagnóstico, podendo oferecer à criança “tempos e espaços para aprender, com aulas diferenciadas, estratégias que retomem o processo de ensino e aprendizagem, tempo para pensar e tempo para exercitar, elas aprendem” (Machado, 2010, p. 26).

Assim, pontuo alguns questionamentos com relação às dificuldades de atenção e concentração mencionadas pela professora Eliana, pois: O real problema de uma criança seria evidenciado apenas por requerer da pessoa adulta mais dedicação no processo ensino-aprendizagem? Poderia justificar essa questão, por considerar que diante do relato da professora, a nosso ver, parece uma situação corriqueira em que as crianças exploram o ambiente, estão em condição de aprendizagem e descobertas e, portanto, são ágeis, espertas, prontas para absorver tudo o que podem do momento em que estão vivendo. Coloco ainda a condição de adultos quando estão em momentos de aprendizagem no contexto escolar e questiono: Poderiam os adultos corresponderem às expectativas de professores com relação à atenção e concentração em 100% do tempo da aula? Ou, em todo o período? Seria fácil conter todos os estímulos e controlar todas as variáveis que implicam e surgem para obter o máximo de atenção das pessoas? Ainda considero que é preciso levar em conta que este comentário da professora está carregado da concepção e dos conhecimentos que esta tem sobre a constituição do sujeito, visto a sua narrativa em requerer que as crianças tenham atenção e

concentração na maior parte do tempo da aula. Por outro lado, especificamente a constituição das Funções Psicológicas Superiores, estamos considerando os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural de que atenção e concentração devem ser desenvolvidas ao longo da história do sujeito implicando o sentido, os motivos e significados que a atividade tem para esta pessoa. Diante disso, defendo que a concepção de que a criança “*tem que ter*” atenção e concentração na maior parte dos momentos da aula é equivocado e vai **de encontro**²⁹⁸ aos postulados que defendemos nesta tese.

Sobre **os tipos de queixas mais frequentes na escola**, a professora Silvana responde que em sua experiência foram as dificuldades na alfabetização e comenta que: “*não tem receita pronta.... Então, essas queixas mais freqüentes são nesta parte da alfabetização; e isso é necessário, precisa ser feito urgente... não é aceitar que a criança chegue no 3° ano sem estar alfabetizada e isso é uma coisa que o sistema educacional teria que repensar*”. Interessante que as respostas das duas professoras convergem para a mesma direção, pois a professora Eliana responde que: “*Eu percebo a defasagem na leitura, defasagem na construção da escrita; geralmente essas crianças apresentam um pouco de dificuldade no raciocínio lógico, por exemplo: na hora de ler e interpretar um problema, então eles não conseguem identificar: qual o tipo de conta que vou ter que fazer para encontrar o resultado? Então, aí também, conseqüentemente não sabendo ler ainda, escrever, não conseguem lá.*”

Neste sentido, diante das afirmações, considero que a alfabetização pode ser um ponto nevrálgico da educação, pois, conforme o sistema vem direcionando sua prática na progressão continuada, é frequente ocorrer casos de crianças que chegam ao 3° ano sem estar alfabetizadas. O sistema empurra a criança ano a ano sem levar em conta a aprendizagem efetiva, provocando conflitos e problemas no cotidiano escolar tendo de ser enfrentados tanto por alunos quanto por professores.

Questionada **sobre as causas da indisciplina dos alunos**, a professora Silvana sinaliza que sua visão vai à direção de que: “*A criança indisciplinada é a criança que vai chamar a atenção por uma outra razão..., eu já tive alunos excelentes, mas indisciplinados, e porque? Porque não tem limite..., esse não tem limite começa em casa, porque em casa pode tudo e aí chega na escola tem uma professora que vai falar para ele que não é o momento, que aquilo que ele está fazendo naquela hora não é o correto... o que vai acontecendo? A criança não quer... e a criança não quer... uai... ela está acostumada com a liberdade e a criança chega na escola e não pode? Então, para eles é muito difícil entender...; manda bilhete, o pai diz que vai resolver e não resolve*”.

²⁹⁸ Grifo nosso.

Sobre a mesma questão, a professora Eliana declara que: *“a maioria dos alunos que são indisciplinados na escola, a gente conversando com os pais, os pais relatam isso: “que em casa ele é desse jeito... não pára, é inquieto, e que mexe nas coisas o tempo todo e que são respondões”; mas geralmente, o histórico da criança indisciplinada, a gente já percebe um histórico em casa já..., então, a ausência ali dos pais, às vezes os pais não foram muito decisivos, seguros, firmes, não estabeleceram muitas regras; muitos deles vem sem regras nenhuma e quando chega numa sala de aula, no primeiro e segundo dia a gente já conversa sobre regras porque é um espaço ali em comum que você vai usar com diversas pessoas; foi como falei antes: **gosto da minha sala disciplinada, eu cobrava bastante deles ano passado porque acredito que os resultados da aprendizagem vai ser melhor**²⁹⁹. Tem criança que tem dificuldade em cumprir essas regras, ela não aceita, não cumpre, porque em casa também não houve estabelecimento dessas regras, então quando entra em contato com isso, de primeiro momento é muito difícil, ela demora, às vezes tem regra que ela cumpre, tem regra que ela não cumpre, então é difícil por causa disso”*.

Ao responder a questão sobre a indisciplina, as professoras mencionam aspectos que são comuns, como, por exemplo, a falta de limites das crianças em casa ocasionando problemas de comportamento na sala de aula e a dificuldade de aceitação das regras na escola. A nosso ver, essa crítica à forma de condução na educação dos filhos pelas professoras nos remete à concepção já mencionada anteriormente sobre a falta dos pais no cotidiano da educação dos filhos e a concepção de que “sala disciplinada” aprende mais. Neste sentido, questionamos: O que seria exatamente uma sala disciplinada? Uma sala disciplinada é garantia de aprendizagem? Que aspectos são considerados como critérios para afirmar que uma sala é indisciplinada ou disciplinada, e que aprende mais ou menos? A nosso ver, outro aspecto a ser questionado se refere à afirmação da professora Silvana que: *“manda bilhete, o pai diz que vai resolver e não resolve”*, neste sentido pensamos que: Se o problema ocorre na escola, como os pais poderiam resolvê-lo em casa? O problema que ocorre na escola é um problema dos pais a ponto de ser atribuída a eles a responsabilidade de resolver? Quais as alternativas já experimentadas pela professora na busca da resolução? A professora não estaria deixando nas mãos dos pais a autoridade e as decisões a serem construídas em conjunto com os alunos em sala? Se os alunos não participam da construção das regras para o grupo, qual o sentido essas regras terão para o seu convívio? É suficiente conversar no primeiro e segundo dia sobre as regras, conforme declara a professora Eliana?

²⁹⁹ Grifo nosso.

Diante da definição que apresentei anteriormente sobre as queixas escolares³⁰⁰, perguntei às professoras: **Com a experiência que tem na escola, em geral, como você avalia o processo de escolarização das crianças com queixas escolares, seu diagnóstico e o uso da medicação?** Assim, a professora Silvana responde que: *“A medicação em alguns casos é primordial”³⁰¹ ... vou citar de novo o caso do meu aluno André, e ele já sabe: quando ele não toma remédio, ele não consegue se concentrar, ele não consegue fazer... e aí não consegue ficar sentado, ele não consegue ficar parado e no caso dele foi primordial... “sobre os alunos hiperativos... eu não conheço aluno hiperativo... eu não sei como é aluno hiperativo... eu sei que em alunos com problemas de defasagem de aprendizagem”; O André é um caso de déficit de atenção conciliado a outros fatores, por isso ele é atendido em sala de recursos porque se fosse só déficit de atenção ele não seria atendido em sala de recurso... porque hoje não pode mais, de acordo com a normatização do MEC”*.

A meu ver, a resposta da professora sinaliza exatamente a visão que ela tem sobre os efeitos benéficos da medicação ao mencionar que em alguns casos é “primordial”, como, por exemplo, o caso do aluno citado em que não apenas o aluno “sabe quando ele não toma remédio, ele não consegue se concentrar, ele não consegue fazer... e aí não consegue ficar sentado, ele não consegue ficar parado e no caso dele foi primordial”, mas expõe a concepção da própria professora que acredita ser o remédio a solução para seus problemas. Até mesmo na descrição das dificuldades do aluno é possível observar contradições no relato da professora, pois ao mesmo tempo em que relata que ele não consegue ficar sentado, não consegue ficar parado, o que sinaliza comportamentos, faz menção ao diagnóstico de “déficit de atenção”. Assim, questiono: Na concepção da professora, qual é o exato problema dessa criança? Ou melhor, qual o seu problema em lidar com essa criança? O que se configura em déficit de atenção visto as descrições do comportamento que faz do aluno? Questiono ainda, em que bases teóricas o MEC se apoia para determinar que crianças com déficit de atenção devam ser atendidas em sala de recursos?

Ao ser questionada sobre a mesma questão, a professora Eliana responde longamente, no entanto, consideramos ser uma resposta repleta de conteúdos importantes, pois, na visão dela: *“Algumas crianças são medicadas... da sua turma tem o caso do André... esse menino*

³⁰⁰ Proponho a definição de queixas escolares como sendo todas as dificuldades enfrentadas pela criança no processo de escolarização, estampadas nas dimensões institucional, pedagógica, relacional, cultural e social, através das manifestações da criança. Enfatizo ainda, que essas dificuldades devem ser avaliadas em todas as dimensões em busca da compreensão dos fatores que incitam a dificuldade, com vistas a analisar os aspectos que estão por trás de toda a trama da mesma. Sempre ao me referir às queixas escolares tentava deixar claro às professoras, à coordenadora e à diretora, os aspectos que estão envolvidos à queixa a fim de não deixar dúvidas quanto ao termo que estava utilizando.

³⁰¹ Grifo nosso.

*na sala fico impressionada com o raciocínio lógico matemático dele, reprovou de ano e agora esse ano, a gente vê que ele tem capacidade, que ele era um aluno que teria condições de estar frequentando o 4° ano junto com os outros alunos; então, a gente vê a diferença, então agora esse ano a avó aceitou, percebeu depois que o menino reprovou, o tanto que interferia no comportamento, **porque ele medicado a concentração dele é outra; ele é muito mais concentrado...** ele é muito mais concentrado, então... para esse menino no caso, a questão da medicação é um fator positivo, porque para ele foi bom... ele está conseguindo... os outros que não tem necessidade da medicação, o processo é lento, eles progridem, a gente vê, eles avançam, mas é bastante gradativo, é um trabalho que a gente vai ter que fazer o ano inteiro de resgate... é bastante lento que eles vão construindo em cada aula, **eles vão construindo...** então: **eles tem capacidade de aprender? Eles têm... porém o ritmo de aprendizagem deles é mais lento em relação a outras crianças, então a gente espera que até o fim do ano letivo eles consigam avançar bastante, mas mesmo assim essas crianças não vão estar com o mesmo nível com os outros; o progresso é lento, tem condições, outros um pouco mais devagar, a gente percebe que eles não gostam muito de vir aqui, porque eles sabem que os amiguinhos que estão lá na sala estão melhores do que eles**³⁰²... eu percebo que a Mariana gosta, porque na sala ela não realiza atividade nenhuma, praticamente nada e aqui ela realiza, então para alguns é mais, a Mariana ama estar aqui, quando chega lá na sala chega com aquele sorriso porque aqui ela teve oportunidade de realizar atividades que ela consegue realizar e lá... você pensa bem: você está numa sala de aula e não consegue fazer o que os outros fazem”.*

Diante desse relato, observo que, embora o aluno André dê todos os indícios de sua capacidade intelectual, as professoras estão arraigadas de uma concepção de que os problemas diagnosticados pelo médico só poderão ser sanados se o menino utilizar o medicamento. Em outra direção, encontrava-se a avó que em seu relato deixa clara a sua posição contrária e resistente em utilizar o remédio, embora tenha permanecido por algum tempo, foi vencida pela insistência das professoras e coordenadora para o uso.

Neste contexto, reporto-me a esse assunto pelo fato de que atualmente o papel do psicólogo escolar tem sido colocado em discussão e de acordo com o Fórum de Medicalização da Educação e da Sociedade³⁰³, *"Um dos problemas amplamente debatidos na roda de conversa foi o fato de que o sistema como um todo é falho. Muitas vezes, quando a psicóloga ou o psicólogo de uma escola recebe a demanda de um aluno que precisa de cuidados específicos, este é encaminhado aos médicos, seja por imposição da própria escola, seja por decisão dos pais ou responsáveis. A questão é que nem sempre isso é, de fato, necessário. Cabe ao profissional de psicologia avaliar cada caso, ate mesmo para que a criança não seja submetida a tratamentos*

³⁰² Grifo nosso.

³⁰³ Discussão publicada em *faceboock* do Fórum de Medicalização na data de 12 de maio de 2014 <http://crp-01.org.br/index.php?area=noticias&acao=ler&id=394>

medicamentosos, por vezes longos ou agressivos, sem a aprovação da psicóloga ou do psicólogo, que deve levar em conta as particularidades dos alunos – por exemplo, ambiente de criação, pais, professores, além de possíveis situações discriminatórias que a medicalização pode gerar.”

A meu ver, é uma lástima o relato de confiança extrema no efeito que o remédio traz para a criança, pois, segundo essa visão **“os outros que não tem necessidade da medicação, o processo é lento, eles progridem, a gente vê, eles avançam, mas é bastante gradativo, é um trabalho que a gente vai ter que fazer o ano inteiro de resgate... é bastante lento que eles vão construindo em cada aula”**, é intrigante pensar que professores de alfabetização possam ter a concepção de que crianças são lentas e só podem aprender mais rápido se tiverem a ajuda do remédio.

Perguntei às professoras sobre **quais autores têm lido para direcionar sua prática** e Silvana respondeu que: *“agora você me pegou..., eu leio, mas não gravo o nome”*; declara, ainda, que no curso de psicopedagogia usou materiais, assistiu a diversas palestras e vídeos-conferência, mas não se lembra dos nomes dos autores. Diante dessa resposta questiono: Seria este um caso explícito de déficit de atenção? A meu ver, essa resposta sinaliza a falta de consistência teórica na atuação da professora, que não consegue relacionar a sua prática com nenhum dos autores que estudou em sua graduação, vindo ao encontro da resposta da professora Eliana sobre a condução da formação dos professores ofertada pela secretaria, segundo a qual não oferece nenhum suporte teórico-prático aos professores, não direciona a metodologia, ou seja, participam de palestras, mas cada professor atua da forma que considera ser a mais adequada. No quesito aos autores que tem lido, a professora Eliana menciona o material de a autora Ester Pilar Grossi: *“quando vou comprar livros sempre procuro ver essas atividades, que eram atividades bastante lúdicas, jogos, então eu sempre procuro direcionar minhas atividades, minha prática nessas atividades dessa autora”*. Relembro que a referida autora tem suas bases firmadas em Emília Ferreiro. Diante das afirmações, a nosso ver, existe uma clara separação entre a teoria e a prática dos professores, uma frágil consistência teórica para atuação, em que cada profissional escolhe o que fazer, como atuar, mesmo que esta atuação não esteja fundamentada em autores.

Sobre **qual a sua concepção de educação**, a professora Silvana declara que: *“A educação acontece todos os dias; ela não tem um fim definido porque vai depender de toda a situação que está envolvendo determinados conteúdos a serem estudados... a ser passados para as crianças”*. Segundo a professora Eliana, educação significa: **Mudança!!** *Então não é só eu transmitir esses conhecimentos; então acho que o professor também contribui para essa formação; formação cidadã da criança... então, a gente*

*sempre trabalha vários conceitos com eles de um mundo melhor por exemplo, de paz, de amizade, de respeito, então essas coisas a gente também vai construindo a formação de uma pessoa melhor, de uma pessoa que vai contribuir com a sociedade, que ela vai trazer mudanças... então, essas coisas também são importantes”*³⁰⁴.

Diante dessas declarações, apesar das contradições anteriormente citadas, penso que as professoras têm uma perspectiva de educação voltada à formação do cidadão e, embora evidenciem uma oscilação entre as concepções, têm a intenção de promover uma formação adequada, voltada para as questões da humanidade.

Na questão em que pergunto: **como você compreende a relação ensino-aprendizagem**, a professora Silvana declara que *“esse ensino-aprendizagem vai acontecendo no dia-a-dia também... então, são situações que vão acontecendo... porque a gente sabe aquilo que tem que ensinar, mas na cabecinha da criança não é daquele jeito que passa”*. Após declarar o exposto acima, a professora menciona que essa questão é difícil de ser explicada e diz: *“a gente fala, fala e não fala nada”*. Por outro lado, a professora Eliana explica que entende: *“Essa troca de saber ouvi-los e não só a gente ensinar e acabou..., mas a criança na sua oralidade traz bastante coisas para o seu desenvolvimento... então, eu sempre procuro ouvi-los bastante... toda vez estão lá levantando a mãozinha... é a vivência deles”*.

Com relação **às mudanças possíveis que faria em sua prática**, Silvana responde que: *“Sinceramente... todo dia eu tento mudar um pouquinho... nunca fica do mesmo jeito; Agora, acho que o sonho de todo mundo era ter uma sala equipada com recursos tecnológicos... isso eu gostaria muito de ter porque você dando aula com data show é diferente do que você usar o quadro... ainda está longe do ideal, mas quem sabe um dia chega lá né? É o sonho..., mas quem sabe... a prefeitura fez cursos e a prática pedagógica fazendo a gente repensar um pouquinho a nossa prática dentro da instituição na secretaria municipal de educação, porque até então era a linha do construtivismo, só que na verdade não é construtivismo que a gente usa... nós usamos como se fosse uma colcha de retalhos, o que é de bom em cada prática para a gente poder atuar hoje. Nesse último curso perguntaram se a gente sabia qual era a linha, mas ninguém soube responder... eles fizeram esse levantamento em forma de pesquisa e o resultado ainda não passaram pra gente; eles falam que é a linha construtivista, mas se você for levar à risca, o construtivismo não seria da maneira como trabalhamos, por isso eu falo que é uma colcha de retalhos, um pouquinho de cada coisa... é isso”*³⁰⁵!

Diante da resposta da professora, chama-me a atenção a declaração de o construtivismo ser a fundamentação recomendada por parte da secretaria, orientando a prática pedagógica dos professores, pois, ao ler o Projeto Político Pedagógico da escola, encontro a descrição de que as instalações do espaço escolar foram organizadas com *“o tempo a fim de em*

³⁰⁴ Grifo nosso.

³⁰⁵ Grifo nosso.

desenvolver práticas educacionais dinâmicas e contextualizadas, que propiciem ao estudante uma nova compreensão da realidade em que está inserido, levando-o ao desenvolvimento de estratégias cognitivas e metacognitivas, construindo assim sua autonomia. Nesse entendimento, a organização do tempo e do espaço escolar busca possibilitar ao educando o estabelecimento de relações essenciais para o desenvolvimento das funções psicológicas, tais como atenção, percepção, memória, pensamento, imaginação e capacidade de aprendizagem. A meta da escola é formar um cidadão capaz de assumir diferentes responsabilidades num universo que supõe poder lidar com novas tecnologias e linguagens, novos ritmos e processos, novos saberes e que, sobretudo tenha capacidade de “aprender a aprender” (PPP, s.p) ³⁰⁶.

Diante dessa descrição contida no Projeto Político Pedagógico, questiono: Cabe à educação, com vistas à formação de crianças e adolescentes, a postura didática vista na afirmação da professora ao mencionar que o trabalho que realizam não é o que o construtivismo recomenda e sim uma colcha de retalhos? Se não é o construtivismo que realizam, o que seria então? Poderia o Projeto político Pedagógico de uma Secretaria de Educação ter uma miscelânea de teorias? Seria coerente uma prática pedagógica firmada no ecletismo teórico? A meu ver, num primeiro momento, a descrição do projeto indica pressupostos da Teoria Cognitiva quando menciona “o desenvolvimento de estratégias Cognitivas e Metacognitivas”; em outro momento, organiza o espaço escolar a fim de desenvolver as Funções Psicológicas Superiores, pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural; e, por último, menciona o lema “aprender-a-aprender”. Diante disso, questiono: Qual o real pressuposto teórico que norteia as ações práticas dos profissionais de educação nesta secretaria?

Neste contexto, buscamos as reflexões de Facci (2009) sobre o construtivismo e a sua menção sobre a repercussão no Brasil desde 1930, direcionando estudos sobre o desenvolvimento cognitivo e fornecendo subsídios para a Escola Nova. Para a autora, é inegável a contribuição de Piaget para a Psicologia e Educação, entretanto, defende, assim como Duarte e Saviani, que nesta perspectiva construtivista a tarefa do professor deixa de ser ensinar para auxiliar o aluno naquilo que deve aprender. Visto dessa forma, a atividade docente passa a ser algo muito diferente do que se defende na Psicologia Histórico-Cultural, por isso a necessidade do Psicólogo escolar compreender as condições históricas que produzem esse professor da atualidade.

³⁰⁶ Os arquivos do Projeto Político Pedagógico foram cedidos pela secretária da escola e gravados em *pen-drive* da pesquisadora para a devida pesquisa e análise, no entanto, por estar em arquivo Word, não há registro de página.

No último trecho do Projeto Político Pedagógico, encontro a referência à capacidade de aprender-a-aprender, lema que, segundo Duarte (2008), deixa implícitos quatro princípios valorativos, os quais não estão em consonância com a Psicologia Histórico-Cultural:

O primeiro desses princípios é o de que aprender sozinho é melhor do que aprender com outras pessoas. O segundo é o de que a tarefa da educação escolar não é a de transmissão do conhecimento socialmente existente, mas a de levar o aluno a adquirir um método de aquisição (ou construção) de conhecimentos. O terceiro princípio é o de que toda atividade educativa deve atender aos e ser dirigida pelos interesses e necessidades dos alunos. O quarto princípio é o de que a educação escolar deve levar o aluno a “aprender a aprender”, pois somente assim esse aluno estará em condições de se adaptar constantemente às exigências da sociedade contemporânea, a qual seria uma sociedade marcada por um intenso ritmo das mudanças (Duarte, 2008, p. 215).

Sobre a mesma questão a professora Eliana responde que: *“Se a rede municipal investisse mais, eu colocaria muito mais jogos..., uma escola muito mais bonita, muito mais colorida porque sem duvida isso faz diferença... nossa... às vezes um cartaz que você faz novo e ele está colorido; eu investiria nisso aí, na variedade de materiais, de jogos pedagógicos, de livros, de atividades recreativas voltadas para a aprendizagem, isso seria importante. O computador, tantas coisas que eles fazem em casa no computador, atividades e aqui a gente não dispõem desse recurso... a gente não tem... que dizer: a escola está ficando mais atrasada que tudo na nossa sociedade porque ela não acompanha a evolução né?”³⁰⁷*

O que chama a atenção é que, ao declarar os aspectos que mudaria em sua prática, a professora Eliana menciona aspectos relacionados a recursos materiais, sinalizando a necessidade de a escola oferecer melhores condições de acesso aos conteúdos escolares utilizando esses recursos, visto a dinâmica social em constante desenvolvimento e por considerar que as crianças estão inseridas no meio social e têm acesso a computador, internet, celular, TV por assinatura e produtos da mídia que circulam com informação rápida. Relembro que não foi apenas uma vez, no caminho para a sala onde desenvolvia as atividades com as crianças, que o aluno André, aquele o qual a professora Silvana se referiu como “*déficit de atenção*”, me pediu a senha da internet da escola. Aproveitando esse contexto da conversa, indaguei um pouco mais sobre o assunto e ele declarou que em sua casa usava a internet o tempo todo, pelo computador e pelo celular e me contou ainda que entrava no *faceboock*, questionando-me: “você tem *faceboock*?”.

Em conversa com a coordenadora Alessandra, a mesma relata que está nesta função há 2 anos, tem 38 anos de idade e 20 anos de experiência trabalhando na rede pública de

³⁰⁷ Grifo nosso.

ensino e declara que: *“Meu trabalho é dar suporte para os professores...auxiliando na parte pedagógica e na relação professor/aluno, na disciplina; é mais a parte pedagógica; planejamento e avaliação também; sempre digo aos professores que somos um grupo e: se você falhou, eu falhei porque eu estava por trás, a direção falhou porque estava por trás e se é um aluno de terceiro ano, os professores de primeiro e segundo falharam também”*.

A visão que Alessandra transmite é que o trabalho é desenvolvido por todos, em conjunto ano a ano. Com relação aos aspectos sobre o não aprender, Alessandra afirma que:

*“Porque existe uma serie de coisas... na família... social... aquela criança que não está bem emocionalmente não aprende. **a gente aprende pelo vínculo afetivo**³⁰⁸ ..., os adultos, as crianças... qualquer ser humano precisa de vínculo afetivo e falo isso para os professores e os pais: aquela criança que o pai não dá bola para a escola, não aprende..., porque, para quem ele vai aprender? eu aprendi isso na prática e falo para os pais: **“se você olhar o caderno dela e achar bonito e der parabéns, você não precisa ensinar seu filho em casa, a tarefa que ele leva para casa se errar alguma coisa a professora corrige porque essa é a nossa função, a sua função é a de pai de incentivar”**; então eu acho que a maioria dos casos de porque as crianças não aprendem é porque eles não têm porque aprender... porque a escola é muito chata”*.

Considero que alguns aspectos dessa fala da coordenadora devem ser ressaltados, como, quando diz que as crianças aprendem pelo vínculo afetivo que formam, então, concordando com essa ideia, vamos na direção de que a escola, os professores e a direção precisam desenvolver uma boa relação com a criança para que este vínculo seja estabelecido a ponto da criança se entregar à aprendizagem. Preocupo-me intensamente com o relato da professora Silvana ao mencionar que: *“Eu me vejo como uma professora muito brava e alguns pais falam que eu sou muito ríspida, muito rígida e eu não sei se estou errada porque acho que criança tem que ter o seu limite; não é que eu não gosto de brincar, de fazer atividade diferenciada, não é isso..., para mim tudo tem que ter ordem e disciplina porque se não for assim ninguém aprende... para mim ninguém aprende com bagunça e no decorrer do ano vai melhorando porque no começo do ano, eu tenho sempre um aluno com dor de barriga, que vai embora..., depois vão melhorando, eles vão sentindo mais segurança, eles passam a ter confiança em mim”*.

Embora, segundo o relato da professora, com o passar do tempo a situação melhore, questiono alguns aspectos: Qual seria o ponto positivo da postura da professora para a vida escolar dessas crianças? Levanto ainda a hipótese de que esta aproximação com os alunos pode implicar uma dificuldade a ser superada pela professora, que ao longo do ano foi percebendo as inúmeras vantagens em estar mais próxima e solícita a eles. Particularmente chama a atenção o fato de a professora, diante dos relatos que confidenciou se emocionar, e marejar os olhos d’água, ao lembrar a situação em sala de aula em que o aluno declara que a

³⁰⁸ Grifo nosso.

profissão que ele gostaria de seguir é “professor”. Por diversas vezes a professora me falou que as crianças chegavam à sala de aula com “o sorriso lá na orelha³⁰⁹” e confidenciou-me que “gostaria de saber o que você faz com eles lá na sala, porque chegam aqui com a auto-estima lá em cima..., também quero um tempo com você!!” essa fala da professora me remete à mediação das situações que foram ocorrendo ao longo do ano e que foram provocando mudanças até mesmo na sua forma de abordar as crianças.

Outro aspecto importante a ser levado em conta é o fato de Fábio e Ana Cláudia terem lido a história durante um encontro com o grupo por espontânea vontade e a professora ao saber do ocorrido ficou emocionada e verbalizou: *“não acredito!!, que legal... eles estão conseguindo!!”*. Assim, concordo com a coordenadora quando afirma que o vínculo afetivo é muito importante para a aprendizagem das crianças, assim como a pedagoga responsável do lar onde mora Mariana ao também afirmar que: *“no momento que criar vínculo com a professora vai se dedicar ao máximo para poder se dedicar e fazer as coisas, então o olhar do professor faz toda a diferença, então aí está o segredo”*.

Neste sentido, considero ao identificar essas dificuldades o psicólogo escolar deve incluir em sua intervenção a promoção de ações que provoquem a mediação para o estabelecimento desses vínculos afetivos entre alunos e professores na escola, considerando, assim, que a dificuldade da criança pode não ser apenas de caráter cognitivo, levando em conta também o sofrimento dessa criança que não está aprendendo.

Frente ao questionamento sobre os motivos pelos quais as crianças não aprendem, a Diretora responde que em sua visão é porque: *“tem criança com problema de aprendizagem que a gente não consegue fazer com que ela avance muito; eu sinto falta dessas crianças todas que tem problema em ter alguém para trabalhar especificamente com eles, ter mais auxiliares... porque tem crianças que precisa de uma atenção especial e o professor não consegue... 25 alunos você não consegue parar a aula para ensinar 2 ou 3 alunos que estão atrasados..., você consegue sim, mas até um limite... então ela nunca vai chegar naquilo tudo que a gente espera...; aplicando remanejamento na escola, as professoras concordaram e abriram mão da auxiliar; tirando as crianças da sala **E FAZENDO UM TRABALHO DE PROFESSOR PARTICULAR** porque a gente fica muito frustrada... o professor não consegue dentro de sala...; temos crianças que chegaram ao 3° ano sem estar alfabetizado, por causa do nosso sistema que deveria ser mudado, que você não pode reter o aluno por falta de conhecimento, só que aí chegam no 3° ano e os outros estão lá em cima e eles estão semi-alfabéticos, aí vão ficando cada vez pior porque a professora não vai parar a aula e alfabetizar meia dúzia de alunos, então ela faz um jogo, mas a criança que tem dificuldade ela precisa de uma atenção 4 horas, ali junto...quem está em sala sabe disso”*.

³⁰⁹ Relatos da professora.

Diante desse relato, levanto alguns questionamentos para melhor compreender as dificuldades elencadas pela diretora: O número de alunos em sala de aula implica a qualidade do ensino e a forma de transmissão de conhecimento desempenhado pelo professor? A dificuldade pedagógica de as crianças chegarem ao 3º ano sem estar alfabetizadas é uma falha no sistema? É uma falha na atuação do professor? Ou poderia ser visto como constituição de um processo de desenvolvimento da criança para a aprendizagem? Quais as alternativas para lidar com essas diferenças em sala de aula? O professor tem noção destas dificuldades já no período de sua formação?

Diante disso, busco refletir ainda sobre algumas questões, considerando que a materialização do processo ensino-aprendizagem aparece na fala da diretora como expressão da rede, ou seja, considero que esta seja a expressão daquilo que a rede investiu ou deixou de investir. Busco compreender quais seriam as tendências pedagógicas desta formação, visto que consideramos um tanto confusa a proposta do PPP por ora apresentar aspectos de uma abordagem teórica e ora apresentar aspectos com outra base teórica. Neste sentido, a rede investe no construtivismo, como consta no PPP, enquanto direcionamento teórico para a atuação para os professores? Como se dá esse investimento visto que a diretora considera que são realizadas ações efetivas para tal, no entanto outra professora não expressa a mesma opinião?

Os resultados do IDEB³¹⁰ apresentados pelo Ministério da Educação³¹¹ demonstram os índices da educação no Município e sinalizam para a pretensão de aumento em 2013, sendo que em 2011 o índice obtido foi de 5,4. Os dados apresentados em 2013 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) mostram que o referido índice no município alcançou 6,4³¹², superando o esperado, constando com um indicador de fluxo de 0,95, ou seja, entre 100 alunos apenas 5 não foram aprovados. Diante desses dados quantitativos, ainda questionamos: Se são tão promissoras as perspectivas de melhoras na educação do município, porque ainda encontramos tamanhas dificuldades nas escolas? Esses dados condizem com a realidade vivida nas escolas? Esses dados vêm a favor de quem e a quê? Supondo que a melhora em determinadas escolas seja real, como poderíamos contribuir

³¹⁰ Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). O IDEB é calculado com base no aprendizado dos alunos em português e matemática (Prova Brasil) e no fluxo escolar (taxa de aprovação).

³¹¹ Acesso em 12 de maio de 2014, as 16h20min em <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=1120857>

³¹² Acesso em 21 de outubro de 2014, as 10h44min em <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>

com as outras escolas que ainda se encontram em dificuldades? A forma como são realizadas as provas são adequadas para indicar mudanças e qualidade no ensino?

Ao ser questionada sobre sua experiência docente e quais os tipos de queixas mais frequentes na escola, Alessandra afirma que: *“é falta de família, a falta do papel da família, dos pais, da mãe... porque a gente percebe que quando a gente exige o papel da família e ela cumpre, a criança aprende... quando a família assume a criança vai... independente da patologia dela; a negligência também é fator importante porque tem muita..., muitas vezes até a família fala mal da escola, tudo é culpa da escola, eu acho que está aí... a partir do momento que a família fazer a parte dela e depois dar um pouquinho mais de confiança no nosso trabalho, eu acho que as queixas escolares melhoram porque a escola batalha por um problema que é social e não é o papel dela, a gente tem o papel de ensinar, um papel de escola da parte pedagógica e o que tem acontecido? Os problemas sociais estão caindo para a gente resolver³¹³, então eu acho que chegou o momento aqui da escola..., a queixa nós estamos separando... o que é seu é seu, você resolve e o que é nosso, a gente vai resolver”*.

Essa queixa sobre o desempenho da família na vida escolar da criança se tornou corriqueira durante minha permanência na escola aparecendo nos relatos dos diversos sujeitos inseridos naquele contexto. Parece-me que tanto escola quanto família medem forças não para ajudar, para não proteger ou não ensinar da melhor forma possível o aluno, mas para dar ao outro a chance de fazê-lo, deixando nas mãos do outro aquilo que pode e deve ser feito por si mesmo. Diante disso, questiono se não há certa incoerência por ambas as partes, visto que todos desempenham papel fundamental para a construção do ser humano como social e cultural.

Diante desse relato, levanto alguns questionamentos para reflexão: Levando em conta que a escola está inserida num contexto social e desenvolve um processo educacional num sistema não-democrático, marcado por desigualdades e injustiças, é possível afirmar, que *“a escola batalha por um problema que é social e não é o papel dela?”*. A nosso ver, a escola é um instrumento de emancipação social, então proponho uma reflexão mais aprofundada para compreender melhor a ideia de que *“os problemas sociais estão caindo para a gente resolver”*.

Quando é apresentado o tema sobre os problemas sociais pela coordenadora, remeto-me aos conhecimentos relativos às leis fundamentais da produção capitalista. Assim, encontro Meira (2000) ao pontuar que Marx iniciou seu trabalho formulando categorias do capital a fim de desvendar suas contradições. Desta forma, o autor delimitou os fundamentos da concepção materialista histórica, tornando claro que “[...] o fator determinante das formas de organização

³¹³ Grifo nosso.

social é o modo pelo qual se realiza a produção material de uma dada sociedade” (Meira, 2000, p. 39).

Segundo Meira (2000), Marx tentou organizar um método que tivesse princípios fundamentais para compreender a vida social como um processo contínuo de transformação em que todas as pessoas participam, tendo consciência disso ou não. Por esse motivo, Marx fez críticas às correntes filosóficas de seu tempo, pois sua defesa estava em “[...] conceber as ideias como produtos situados em relações sociais que se desenvolvem historicamente, evidenciando a História como um processo ordenado que se constitui em produto da atividade humana” (Meira, 2000, p. 39). Neste sentido, uma concepção crítica de atuação estaria, segundo a autora, em:

Condições de transformar o imediato em mediato; negar as aparências sociais e as ilusões ideológicas; apanhar a totalidade do concreto em suas múltiplas determinações e articular essência/aparência, parte/todo, singular/universal e passado/presente, compreendendo a sociedade como um movimento de vir a ser (Meira, 2000, p. 40).

Desta forma, Meira (2000) afirma ser preciso alcançar rigor para situar o conhecimento indo até sua raiz, ou seja, “[...] definir os seus compromissos sociais e históricos, localizar a perspectiva que o construiu, descobrir a maneira de pensar e interpretar a vida social da classe que apresenta esse conhecimento como universal” (Meira, 2000, p. 40-41). Neste sentido, afirma que o conhecimento é construído pela sociedade, ou seja, a partir da classe social e das relações de produção, o conhecimento é condicionado e organizado como uma força da ação humana que se integra na prática de uma determinada sociedade.

Além das críticas à economia, à filosofia e à metodologia, Meira (2000) aponta para a crítica humanista que Marx levanta, “[...] que denuncia a degradação e a heteronomia do homem nas condições postas pelo capitalismo” (Meira, 2000, p.41), pois impõe condições ideológicas num sistema de produção que evidencia a alienação³¹⁴ produzida em sua decorrência.

Concordo com Meira (2000) ao sinalizar que a teoria crítica pode contribuir para a compreensão de toda a trama que se desenvolve em torno do capital, pois não há como desconsiderar as decorrências que advêm do capitalismo, como, por exemplo, esse relacionar do trabalhador com o produto de seu trabalho, a sua atividade vital apenas como meio de

³¹⁴ Não vamos nos alongar sobre o assunto, pois no início do capítulo já abordamos elementos fundamentais para a sua compreensão, entretanto para aprofundar a leitura recomendamos LESSA, S, TONET, I. (2008) *Introdução à filosofia de Marx*. Ed.1º. São Paulo: Expressão popular, 128 p.

existência e sobrevivência, dentre outros aspectos. Assim, é preciso estar atento, pois a finalidade adaptacionista tem se colocado muitas vezes em condição mais visível na psicologia, tornando-se difícil pensar numa prática transformadora em um processo educacional que está inserido num sistema não-igualitário, marcado por desigualdades e injustiças.

Diante disso, coadunado com a defesa da autora de que, pautados nesse referencial teórico, o objetivo do psicólogo é desenvolver estratégias para que as ações sejam concretas e com propostas contextualizadas, comprometendo-se com a construção de um processo educacional que prime pela apropriação do conhecimento científico por todos os indivíduos que passam pela escola. Essas análises devem estar pautadas nas categorias propostas pelo método como: a contradição, a dialética, a totalidade, a negação da negação, a aparência e a essência, evidenciando a coerência entre a teoria e a prática que desenvolve.

De acordo com a premissa dialética, poderia afirmar que os profissionais da educação devem buscar em sua análise as contradições que estão postas na sociedade e nas relações, nas experiências concretas que a sociedade vivencia, examinando cada fenômeno social em partes e na totalidade, além de buscar a relação dialética que se estabelece entre os elementos, o que está na aparência em busca da essência para que as questões secundárias não sejam superdimensionadas. Uma análise dialética contempla analisar as contradições que a própria sociedade capitalista promove, pois ao mesmo tempo em que tenta impedir o movimento hegemônico, demonstra como as relações são harmoniosas e quando surge algo que não está bem, ou está errado, a culpa é do indivíduo.

Conforme Meira (2003), práticas criticamente comprometidas buscam a compreensão mais aprofundada do fenômeno educacional como síntese das múltiplas determinações no contexto histórico concreto, ou seja, nas relações familiares, nos grupos de amigos, no contexto social e escolar, e, fundamentalmente, a forma como a sociedade está estruturada, as condições de diferentes classes que interferem e produzem as relações sociais. Assim, coadunando com essa ideia, Barroco (2007 *et al*) afirmam que:

A concepção crítica na escola põe os eventos e/ou fenômenos em relação causal entre si com os fatores sócio-históricos permitindo o reconhecimento da dinamicidade e transitoriedade dos mesmos. E, ainda, propõe a valorização da organização, da sistematização, da intervenção metodológica e da educação escolar como meio de humanização destacando os processos criadores possíveis de serem desenvolvidos na instituição e nos indivíduos. Com isto, afirmamos nosso entendimento de que a educação escolar tem grande importância para a constituição do psiquismo humano. Por ela a ciência é ensinada, não só a ela, e os conceitos

científicos ou não espontâneos caminham os sujeitos para uma outra qualidade de pensamento ou consciência (Barroco *et al*, 2007, p. 04).

Ao se basear nesta perspectiva crítica para analisar os problemas no cotidiano da escola, não cabe mais a pergunta: “o que a criança tem” ou “o que o aluno tem que não aprende”, mas sim “como é o campo social que este aluno está inserido no qual a queixa foi produzida”. O foco da análise passa a ser as diferentes relações e práticas que produziram a queixa em relação ao aluno.

Diante dessas considerações só é possível coadunar com a ideia de que **“os problemas sociais estão caindo para a gente resolver”** visto a situação em que os problemas sociais acabam desembocando na escola e esta passa a ser o reflexo desses problemas. Por outro lado, levanto a hipótese de que esta afirmação se refere a que os problemas sociais devem ser resolvidos pela família. Como ficaria essa resolução, então, considerando que todas as dificuldades da escola têm participação do campo social? Assim, seria possível determinar exatamente e separar o que é responsabilidade da escola e o que é responsabilidade dos pais? Considerando que as condições sociais interferem no campo educacional, como separar o que é da escola e o que é da família?

Com relação ao papel desempenhado pela família e em consonância com a menção da coordenadora, encontramos a Diretora ao afirmar que: *“O motivo porque as crianças não aprendem é a falta de interesse da família...; casos de alunos que não vem para a escola e a criança conta que a mãe estava dormindo; mãe vai para a cidade e leva a criança; e os pais, as famílias que falam: “ah, ele não aprende mesmo, ah, eu também tinha cabeça fraca”; eu digo: “mãe, não existe isso, não é para você ensinar em casa, mas é para ver se ele faz, exija que ele faça a tarefa, olha a bolsa dele, ele vem sem lápis, sem borracha, sem caderno...”*; agora, isso é culpa da professora? *Se o pai não dá valor na educação a criança também não vai dar... Como que posso valorizar se em casa a mãe não olha a mochila, não vê que tá cheia de carrinho e de bagunça e nada do que era pra trazer está trazendo.. E não é porque a gente não fala que não viu? Tem aluno trazendo celular... E às vezes você toma e o pai fica bravo..., mas eu não deixo não... Porque tudo isso tira a atenção do aluno, na mochila é material escolar e ponto.... Não tem que trazer brinquedo”*. **JÁ OUVI QUE A FALA DE TODO PROFESSOR É QUE O ALUNO NÃO APRENDE POR CULPA DA FAMÍLIA E É SIM... 50% É DO PROFESSOR E 50% É DA FAMÍLIA PORQUE NÓS SOZINHOS NÃO CONSEGUIMOS NADA;** e a parcela do governo tem que mandar um pouco mais de recursos para as escolas; escola não tem computador, salas lotadas, sem espaço físico, falta auxiliares; acho que precisam repensar e dar um pouco mais de autoridade e fazer com que os pais assinem alguma coisa e venham na reunião porque os pais que precisam escutar não vem e fica por isso mesmo, ninguém faz nada e eu não tenho autoridade de exigir... então é difícil... é isso que eu sinto: a desvalorização da sociedade em geral e o governo que faz parte de uma sociedade também foi deixando”.

Assim, diante dessas afirmações, destaco dois aspectos fundamentais: o papel da família e da escola, e o segundo, o problema social que reflete na escola e que a mesma se incomoda em ter que resolver. Diante disso, busco algumas reflexões.

De acordo com as autoras Moysés e Collares (1996), é muito comum encontrarmos os preconceitos e juízos recaindo sobre o aluno e sua família, estimulando ideias como: “crianças não aprendem porque são pobres, porque são negras, porque são nordestinas, ou provenientes de zona rural; são imaturas, são preguiçosas; não aprendem porque seus pais são analfabetos, são alcoólatras, as mães trabalham fora, não ensinam os filhos” (Moysés e Collares, 1996, p. 26).

Patto (1984) também já havia mencionado nesta mesma direção a situação frequente nos relatos dos professores, menções pejorativas ao aluno que não aprende, assim como comentários dos pais ao se referir ao filho dizendo que “a cabeça dele não dá para o estudo”, “o estudo não entra”, “ele não é esforçado, só quer brincar” (Patto, 1984, p. 119-120). Neste sentido, a autora afirma que a criança entra em contato com essas versões e cria uma pseudojustificativa para o seu fracasso, mas que na realidade é uma percepção que foi construída pelo sistema educacional e social, produzindo essas dificuldades escolares. Concordamos com Patto (1984) ao afirmar que essa “é uma visão ideológica do problema” (p. 120).

Ao refletir sobre as condições teóricas que dão sustentação para compreender as práticas profissionais aos atendimentos à queixa escolar, Souza (1997) analisa que a maioria dos profissionais que encaminham as crianças para um atendimento especializado se pauta na perspectiva de que “[...] as crianças encaminhadas são as que sofrem as consequências da pobreza: apresentam déficit cognitivo, vêm de famílias desestruturadas, são vítimas de carência afetiva” (Souza, 1997, p. 28).

Nesta mesma direção, Patto (1992) enfatiza que na virada do século as explicações para o fracasso escolar tinham cunho racista e médico; dos anos 30 aos anos 70 as explicações centraram na natureza biopsicológica; e dos primeiros anos da década de 70 até recentemente a chamada teoria da carência cultural, que mais tarde foi denominada teoria da diferença cultural, que explica: “As crianças das chamadas minorias raciais não se saíam bem na escola porque seu ambiente familiar e vicinal impediria ou dificultaria o desenvolvimento de habilidades e capacidades necessárias a um bom desempenho escolar” (Patto, 1992, p. 109). Para a autora as diferentes versões para as explicações têm em comum o fato de “situarem as

causas das dificuldades escolares nos alunos e em suas famílias” (p. 109), dando espaço para análises que vão desde a concepção genética para concepções ambientalistas de inteligência. Sendo assim, portanto, e coadunando com as ideias da autora, as concepções se resumem e definem o ambiente de maneira:

Naturalista, a - histórica, não levando em conta as relações de produção e as questões do poder e da ideologia e, nessa medida, deixa espaço para a penetração da Ciência pelo senso-comum, pelo que parece ser, pelos preconceitos e estereótipos sociais relativos a pobres e não-brancos (Patto, 1992, p. 109).

No entanto, várias questões são consideradas por Patto (1999) como fundamentais para uma análise sobre a queixa na contramão dessas explicações que tem o foco na criança e na família como, por exemplo, o processo de desenvolvimento escolar dessa criança, a contextualização das dificuldades, a refutação de questões que envolvem a classe trabalhadora que é excluída da escola por simples “pré-conceito” de que não são capazes, atribuindo-lhes déficits e apontando a diferença cultural como algo intransponível e exorbitante³¹⁵. Considero que nessa forma de analisar as condições do contexto em que a dificuldade é produzida no aluno, estamos buscando, na esfera social, nas relações de classes, explicações para o fato de uma grande parcela de crianças de uma classe menos favorecida não se apropriar dos conhecimentos escolares, deixando de lado a instância do individual e do particular.

Diante das explanações teóricas, é possível observar que os autores, há tempo, vêm mencionando, refletindo e questionando as questões relativas à família das crianças com queixas escolares. Diante das conversas com a coordenadora e diretora foi possível observar como estão arraigadas as ideias de que o problema está na criança ou na família, pois, segundo a fala delas, as famílias não dão o suporte necessário para que as crianças aprendam e se desenvolvam. Neste sentido, levantamos algumas questões: Como o conhecimento está sendo valorizado nessa sociedade? A escola está conseguindo cumprir com a sua função social de ensinar?

Com relação à experiência na escola, à visão que a coordenadora tem sobre processo de escolarização das crianças com queixas escolares, ao diagnóstico e ao uso da medicação, a mesma responde que: *“Eu vejo crianças... não gosto da atitude deles, não aprovo se ele fizer uma coisa errada, mas eles percebem que eu gosto deles e eles conseguem perceber e me respeitar, só que as pessoas que*

³¹⁵ Consideramos que, ao levar em conta essas multideterminações, contribuímos para o fortalecimento de uma visão crítica da Psicologia Escolar, caminho a ser trilhado com muito afinho.

não gostam deles, eles não respeitam, principalmente o TDAH, eles são muito inteligentes, eles pegam no ar as coisas... só não conseguem registrar bonitinho e fazer aquela coisa acadêmica, mas o resto eles aprendem muito depressa; como eu vejo essas crianças? Eu vejo como crianças... você tem que olhar para a criança como criança...tem alguns alunos que a gente não dá conta deles e é difícil... é difícil porque quando a gente quer isso parece que o aluno não vai mesmo... e aí entra aquilo de olhar para a criança..., Geralmente o processo de escolarização dessas crianças: a maioria delas é deixada um pouco de lado, as pessoas não tem essa visão ainda, mas a gente planta uma sementinha de um dia eu tenho esperança que a educação melhore”.

Chama-me muito a atenção o início da resposta de Alessandra, que ao declarar que: *como eu vejo essas crianças? Eu vejo como crianças... você tem que olhar para a criança como criança*”, que a nosso ver dá a entender que todas as coisas que acontecem no contexto escolar fazem mesmo parte do processo de escolarização e não é em particular, apenas com uma ou outra crianças, mas com todas, de diferentes formas e maneiras acontece. Outro aspecto que considero impactante, mas que ocorre no cotidiano é a afirmação de que *“a maioria delas é deixada um pouco de lado”*.

Sobre os autores que tem lido ou leu na graduação que direcionam sua prática no contexto escolar, a coordenadora Alessandra menciona que na graduação leu diversos autores, inclusive Piaget e Vigotski, no entanto afirma que: *“mas não existe um que direciona a prática; eu acho que não pode ser rígido... a gente tem que ser flexível quando se trata de psicologia e educação”³¹⁶*. Então, se eu falar que tem alguém que direciona a minha prática é Deus e está bom demais, porque o direcionamento da prática é com a prática mesmo... você vai com o que você vai vendo que dá certo”.

Embora, na maioria das vezes, a coordenadora seja coerente em suas respostas, observo que em alguns momentos demonstra certa oscilação. Entendo que essa flexibilidade teórica a qual se refere pode ocasionar um afrouxamento na condução da prática pedagógica, causando, portanto, com essa separação entre teoria e prática um efeito nocivo ao processo como um todo.

Neste sentido, retomo as ideias de Facci (2009) ao afirmar que o Psicólogo pode atuar buscando novas possibilidades e parcerias com o professor, valorizando seu trabalho e buscando alternativas para os problemas que se apresentam no trabalho pedagógico. Para tanto é necessário levar em conta os fatos produzidos pelos homens de uma determinada sociedade. Assim, considerando que estamos inseridos numa sociedade dividida em classes sociais, coaduno com Facci (2009) ao pontuar que as condições atuais em que se encontra o professor ao desenvolver seu trabalho são “[...] hoje, o professor está excluído da escola, ele não tem conseguido desempenhar a sua função social: ensinar” (Facci, 2009, p. 115). Nesta direção, a autora menciona vários aspectos que podem ser constituintes desse processo de

³¹⁶ Grifo nosso.

exclusão, considerando que em uma sociedade dividida por classes, isso se dá nas mais diversas formas: mercado de trabalho, minorias raciais, indivíduos que possuem necessidades educativas especiais, políticas nacionais de educação/aprovação/reprovação, responsabilidade atribuída aos pais pelo fracasso escolar em detrimento da relação comprometedora das políticas educacionais.

Concordo com Facci (2009) em não compactuar com as ideias que culpabilizam o professor pelo insucesso dos alunos enfatizando que este precisa ter clareza da importância do seu trabalho, compreendendo mais amplamente os aspectos que envolvem as dificuldades escolares. Segundo a autora, o professor precisa valorizar a necessidade de um aprofundamento teórico para que tenha a clareza da função da escola no processo de humanização, pois somente se apropriando dos conhecimentos já produzidos pelo homem, poderá humanizar o aluno. Na mesma direção dessa reflexão, acrescida de uma análise política dos problemas escolares, Patto (1992) afirma que:

Não se pode também responsabilizar os professores pelas mazelas da escola pública fundamental, uma vez que eles não passam de produtos de uma formação insuficiente, portavozes da visão de mundo da classe hegemônica e vítimas de uma política educacional burocrática, tecnicista e desconhecadora dos problemas que diz querer resolver. A produção do fracasso escolar está assentada, em grande medida, na insuficiência de verbas destinadas à educação escolar pública e na sua malversação. Ao contrário do que afirma a ideologia liberal, o Estado, nas sociedades capitalistas - e isto é mais óbvio nas sociedades capitalistas do Terceiro Mundo - não está a serviço dos interesses de todos os cidadãos, mesmo porque os interesses de dominantes e dominados são inconciliáveis (Patto, 1992, p. 114-115).

Neste contexto, considero que ter fundamentos teóricos consistentes, tanto na educação quanto na Psicologia, é um aspecto imprescindível em uma intervenção e atuação que leva em conta os determinantes histórico-sociais na constituição da subjetividade. Essa condução deve permear o trabalho desenvolvido na escola, sejam com pais, alunos, professores, ou funcionários. Neste sentido, concordo com Mello (2003) ao mencionar alguns aspectos teóricos importantes para a atuação do psicólogo junto aos professores:

A nós, formadores de educadores, cabe apresentar a teoria de tal modo que supere o estigma de que “a teoria, na prática, é outra”. Apresentar procedimentos metodológicos adequados que mediem a concretização da teoria contribui para superar o mero discurso sobre a teoria. Este caminho, no entanto deve ser o da atividade e, não, o da autoridade. Mais ainda. É um caminho marcado pela reflexão e não pelo treinamento... leva tempo, portanto (Mello, 2003, p. 78).

Diante disso, considero imprescindível que o psicólogo inclua em sua intervenção a instrumentalização daqueles professores que ainda não tiveram a oportunidade e acesso a uma base teórica consistente, a fim de ter uma prática pedagógica firme e clara, compreendendo os efeitos que sua atuação poderá causar no processo de escolarização e desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores dos alunos.

Ao ser questionada sobre a sua concepção de educação, a coordenadora responde que: *“o que eu vejo hoje é que a educação só recebe crítica, recebe uma série de não-apoio; então penso que nós temos que educar não só uma escola, mas toda a sociedade”*³¹⁷. Não adianta o aluno vir para a escola e a sociedade não ser educada e é um papel muito difícil, porque deveria ganhar muito bem... cada um tem que fazer a sua parte... eu sou contra o professor não ser cobrado... tem que cobrar sim..., mas a parte que cabe a ele e aqui no Brasil a sociedade não dá conta disso, acho que a gente precisa educar a sociedade brasileira”.

Entendo que, ao responder essa questão, a coordenadora aproveita o momento para um desabafo, um pedido de socorro para todas as coisas que ocorrem na escola e que ela não consegue dar uma solução, ou seja, as angústias permeiam essas relações na busca de melhorias para as crianças e profissionais.

Ao mencionar a forma como compreende a relação ensino-aprendizagem, Alessandra declara que *“Se você não tiver vínculo afetivo não acontece; compreendo que existe um vínculo afetivo em tudo”*. Interessante notar que resume seu entendimento pelo vínculo, demonstrando considerar que o afeto nas relações escolares são imprescindíveis para que a aprendizagem ocorra.

No que se refere a alguma mudança na prática, a coordenadora menciona que não realizou os registros dos problemas ocorridos no dia-a-dia, como, por exemplo, as faltas consecutivas de alunos e considera que esses registros fizeram falta nos momentos de conversas com os pais, visto que sem eles não poderia provar o ocorrido. Nesta mesma questão, menciona ainda que: *“eu acho que às vezes sou muito acolhedora e eu podo a pessoa de fazer a parte dela porque eu ajudo, ajudo, ajudo e ela deixa de aprender a fazer sozinha, acho que esse suporte, às vezes, eu dou demais para o professor e eles ficam às vezes um pouco folgadinhos..., então daria mais responsabilidade aos professores, que eles podem ter e podem melhorar”*.

O PPP apresenta algumas considerações sobre o espaço físico da escola e a relação deste com a proposta pedagógica de desenvolvimento dos alunos:

³¹⁷ Grifo nosso.

“Nas instalações acima descritas, no espaço da escola, organizamos o tempo a fim de em desenvolver práticas educacionais dinâmicas e contextualizadas, que propiciem ao estudante uma nova compreensão da realidade em que está inserido, **levando-o ao desenvolvimento de estratégias cognitivas e metacognitivas, construindo assim sua autonomia**”. “Nesse entendimento, a organização do tempo e do espaço escolar **busca possibilitar ao educando o estabelecimento de relações essenciais para o desenvolvimento das funções psicológicas, tais como atenção, percepção, memória, pensamento, imaginação e capacidade de aprendizagem**³¹⁸” (PPP, s.p).

Mais adiante, ao mencionar sobre a meta a alcançar, o PPP cita outra base teórica:

“A meta da escola é formar um cidadão capaz de assumir diferentes responsabilidades num universo que supõe poder lidar com novas tecnologias e linguagens, novos ritmos e processos, novos saberes e que, sobretudo tenha capacidade de **“aprender a aprender”**. Para tanto, busca desenvolver no educando: Oralidade, domínio da leitura e da escrita; Capacidade de fazer cálculos e de resolver problemas; Capacidade de analisar, sintetizar e interpretar dados, fatos e situações; Capacidade de compreender e atuar em seu entorno social; Receber criticamente os meios de comunicação; Capacidade para localizar, acessar e usar melhor a informação acumulada; Capacidade de planejar, trabalhar e decidir em grupo” (PPP, s.p).

Diante dessas informações do PPP, levanto alguns questionamentos: Como é possível que a escola tenha em sua proposta pedagógica duas linhas teóricas diferentes de atuação? Nosso questionamento se embasa no fato de que o PPP aborda o desenvolvimento de estratégias cognitivas e metacognitivas na busca de autonomia, evidenciando uma proposta com base teórica cognitiva e, logo em seguida, apresenta que “busca possibilitar ao educando o estabelecimento de relações essenciais para o desenvolvimento das funções psicológicas, tais como atenção, percepção, memória, pensamento, imaginação e capacidade de aprendizagem”, evidenciando uma linha pedagógica voltada para a Teoria Histórico- Cultural.

Como direcionar a atuação pautada em referenciais com fundamentos epistemológicos divergentes? A nosso ver, a perspectiva Histórico-Cultural tem sua essência na historicidade para o entendimento do ser humano, considerando-o como um ser de relações e sua individualidade intrinsecamente social. No entanto, segundo Duarte (2007), quando se adota o modelo biológico da interação entre organismo e meio ambiente, conforme a teoria Piagetiana, não é possível compreender as especificidades da relação entre o sujeito e objeto históricos e a história dessa relação.

O lema “aprender a aprender” abordado no PPP já havia sido enfatizado pela Escola Nova no início do século XX, sendo enfatizado por Piaget (1978) como princípio de que o

³¹⁸ Grifo nosso.

ideal não é aprender o máximo, ou seja, não importa o aprendizado, mas sim o “aprender a aprender”.

Diante disso, coaduno com as ideias de Facci (2004), de que neste contexto escolanovista, a ênfase passa a ser a criança, o respeito à sua individualidade. O professor e conteúdos passam para um segundo plano. Assim, sob esta perspectiva, o aluno deve construir os seus conhecimentos, guiado por seus interesses e suas necessidades. Sob esta perspectiva entendo, assim como a referida autora, que os defensores do escolanovismo acreditavam que a escola poderia ser um instrumento adequado para a criação de uma sociedade solidária e cooperativa e que essa inovação pedagógica poderia mostrar melhores resultados na formação do que os obtidos até então pela Escola Tradicional. Assim, questiono ainda se este não seria o caso de um claro ecletismo teórico-metodológico?

Nesta mesma direção, Saviani (2014) apresenta sua perspectiva em uma entrevista à revista portuguesa, ao declarar que o “aprender-a-aprender” se tornou a grande referência da orientação dominante e afirma que “essa ideia da liberdade do aluno, liberdade da aprendizagem, é um enunciado ideológico. O aprendiz nunca é livre. Ele só é livre depois de dominar o objeto de aprendizagem; e quando domina deixou de ser aprendiz³¹⁹” (Saviani, 2014).

Ao serem questionadas sobre os autores que embasam sua prática, percebo certo desconforto na resposta das professoras de forma geral, visto que uma delas responde de imediato: *“Agora você me pegou... eu leio, mas eu não gravo nome”*, a outra professora se expõe mais: *“Li muito... tenho muito material da Ester Pilar Grossi, a maioria dos livros que utilizo, até para verificar atividades é com base nessa autora”*; a avaliadora da secretaria responde: *“a gente usa muito a pedagogia, o método fonológico com as boquinhinhas, a gente vê que dá mais resultados porque a criança além de ter o apoio visual tem o fono articulatório, a questão motora que usamos bastante; quando se faz anamnese conseguimos resgatar como foi o desenvolvimento motor, a fala, então tudo isso é indicativo para avaliação, mas autor específico não tem”*; e a coordenadora diz que: *“trabalhamos muito com Piaget e Vigotski, mas não existe um que direciona a prática”*.

Frente a essas respostas e as informações do PPP, levantamos a suposição de que teoricamente esses profissionais carecem de embasamento para sua atuação. Considerando que na Psicologia esse aspecto é importante para a educação, estamos atribuindo o mesmo peso e concordamos com Souza e Silva (2009) ao questionar a formação e a atuação dos profissionais, seja na Psicologia ou na Educação, pois “Sua afirmação chega a soar ingênua,

³¹⁹ <http://5dias.net/2011/05/27/aprender-a-aprender-um-slogan-para-a-ignorancia/#sthash.BXcgdvId.dpuf> acesso em 24 de agosto de 2014, às 22h26min

pois sempre há uma teoria a embasar a sua prática, mesmo que o profissional não a explicita. Além disso, o diálogo com autores precisa ser constante e cotidiano, para que a prática não resvale para o senso comum” (Souza e Silva, 2009, p. 97-98).

Percebo muitas vezes certo ecletismo imperar entre os profissionais, não observando as bases filosóficas e epistemológicas dos autores que mencionam. Isso pode ser observado na junção entre Piaget e Vigotski na explicitação do PPP e de características que buscam alcançar, mas que estão em bases antagônicas. O fato de incluir Piaget e Vigotski em sua citação não ocorre apenas no meio pedagógico, pois essa “confusão entre as abordagens teóricas³²⁰” aparece até mesmo entre os Psicólogos, visto os dados da pesquisa realizada por Lessa (2010) em que 23 profissionais (24,2%) incluíram Vigotski e Piaget juntos em suas citações, o que indica a intenção dos participantes em considerar os dois autores como base teórica para o seu trabalho. Essa postura teórico-metodológica, segundo as defesas de Duarte (2007), sinaliza certa incoerência, considerando que são duas propostas pedagógicas antagônicas.

Neste sentido, Duarte (2007) menciona que as características dos referidos autores se diferem na medida em que Vigotski possui uma abordagem historicizadora do psiquismo humano, ou seja, o psiquismo humano “não pode ser compreendido se não for abordado enquanto um objeto essencialmente histórico” (Duarte, 2007, p. 84), enquanto que no modelo epistemológico de Piaget o psiquismo humano é abordado de forma biológica que, segundo o referido autor, “não dá conta das especificidades desse psiquismo enquanto um fenômeno histórico-social”.

O PPP apresenta alguns princípios didático-pedagógicos que, embora apresentados de forma resumida, consideramos ser fundamentais para a compreensão das formas pedagógicas que este instrumento apregoa como adequadas ao processo ensino-aprendizagem, a saber: a identidade pessoal e social e a construção da igualdade na diversidade; a família e a comunidade são elementos participantes do processo educacional; a escola inclusiva é espaço de construção de cidadania; o exercício da cidadania e a promoção da paz; as concepções de infância de desenvolvimento humano e de ensino e aprendizagem; a articulação da educação infantil com ensino fundamental assegurando a continuidade do processo de ensino e aprendizagem. Sobre a postura do professor, o PPP recomenda que:

³²⁰ Hipótese nossa.

“o professor deve conhecer e considerar as singularidades das crianças de diferentes idades, assim como a diversidade de hábitos, costumes, valores, crenças, etnias etc. das crianças com as quais trabalha respeitando suas diferenças e ampliando suas pautas de socialização. *Nessa perspectiva, o professor é mediador entre as crianças e os objetos de conhecimento, organizando e propiciando espaços e situações de aprendizagens que articulem os recursos e capacidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas de cada criança aos seus conhecimentos prévios e aos conteúdos referentes aos diferentes campos de conhecimento humano*³²¹. Na instituição de educação infantil o professor constitui-se, portanto, no parceiro mais experiente, por excelência, cuja função é propiciar e garantir um ambiente rico, prazeroso, saudável e não discriminatório de experiências educativas e sociais variadas” (PPP, s.p.).

Embora a função do professor seja mencionada em uma perspectiva voltada para a mediação pedagógica apregoada pela Psicologia Histórico-Cultural, no que tange ao ensino fundamental, o PPP apresenta uma concepção de ensino declarando claramente a perspectiva construtivista e afirma:

“que considera o sujeito aprendente como elemento principal do processo de construção do conhecimento, que considera o processo ação-reflexão-ação como eixo norteador da didática a ser implementada em sala de aula; que considera o (a) professor (a) como sujeito mais experiente cujo compromisso primeiro é organizar e consolidar o ambiente escolar como um ambiente culturalmente letrado, ambiente este que inclui espaços, tempos, currículo, planejamentos, intervenções e experiências. Outro compromisso do professor nessa perspectiva é não dar respostas prontas, mas devolver perguntas, compor espaços de bons problemas para serem resolvidos pelo grupo, provocar, fazer o (a) aluno (a) pensar, respeitando as suas possibilidades cognitivas, físicas, afetivas e culturais” (PPP, s. p.).

No que tange às atividades e objetivos a serem alcançados no terceiro ano, o PPP apresenta a descrição de que:

“devem se concentrar na consolidação e retomada dos conhecimentos relacionados à leitura e escrita, ampliação de conhecimentos das diversas áreas do conhecimento, mediante atividades didáticas próprias à faixa etária, bem como a ampliação de conhecimentos lingüísticos. Para isso é necessário levar em conta as experiências escolares anteriores dos (as) alunos(as): se ainda pensam que a sílaba se constitui só de consoante e vogal, se já percebem que a sílaba trata-se de parte da pauta sonora (a palavra verbalizada), que se constitui e se realiza na fala, se já percebem e registram sílabas com mais de duas letras, se grafam dígrafos com facilidade ou com dificuldade, se lêem estas ocorrências com facilidade ou não, se manipulam sons com facilidade, percebendo e resolvendo questões sonoras importantes de textos, se associam à escrita, se produzem textos orais e escritos com coerência, com repertório vocabular adequado à idade e ao nível de escolaridade, com paragrafação, pontuação, discurso compatível com o gênero ou outros elementos importantes, se precisa aprimorar a grafia de palavras de uso

³²¹ Grifo Nosso.

comum, se a letra cursiva atende ao traçado correto, atribuindo legibilidade aos seus escritos. (a historicidade do processo de escolarização)

No que se refere aos procedimentos didáticos para o terceiro ano, o PPP recomenda que:

“Para este ano da escolaridade é importante que se dê continuidade ao ambiente alfabetizador (vide orientação para os dois primeiros anos) e continuidade na observância dos aspectos didáticos que organizam a aula do (a) professor (a): realização de grupos, eventos culturais, observação dos diferentes níveis de leitura escrita para atender a todos os alunos em suas diferenças de aprendizagens, jogos, desafios, literatura, tarefas diferenciadas, utilização da avaliação como ponto de partida para a proposição das atividades, seja utilizando o que já está no livro, de forma que contemple a necessidade de cada um, seja utilizando outras tarefas. Acreditamos que, ao finalizar o terceiro ano deste ciclo, os (as) alunos (as) já tenham dominado todos esses aspectos com tranqüilidade, condições favoráveis para acrescer a leitura silenciosa como outro aspecto importante a ser consolidado como prática em sala de aula e fora dela” (PPP, s.p).

Embora tenhamos uma perspectiva positiva apresentada na proposta do PPP, no relato da diretora alguns aspectos demonstram sua insatisfação, como, por exemplo, ao ser questionado sobre quais as metodologias de ensino considera a mais adequada para erradicar as queixas escolares, a mesma responde que:

“Acho que a metodologia poderia ter algumas coisas mais atrativas, mas também não tem muita atração que não seja a professora ensinar 2+2, passar tarefa pra ver se ele aprendeu em casa, fazer com que decore certas datas, coisas poucas, não como no meu tempo que metade do que eu decorei eu não sei; trabalho com jornal; ensinar perguntar, criticar; na escola a gente aprende a escrever escrevendo, ler lendo, certas coisas é memorizando mesmo... no meu tempo falava decorando... muda-se a palavra mas o significado é o mesmo... querem inventar o que? Outra roda? A roda já foi inventada...a roda é redonda e não existe outra, se você fizer ela quadrada ela até anda, mas se você não empurrar ela não vai... tem metodologia que se você não empurrar...; PIAGET DIZIA QUE O ALUNO SE DESENVOLVE SOZINHO... ENTÃO FECHA A ESCOLA... E também acredito que ele não dizia bem isso, isso é a fala de quem não lê toda a historia dele, porque quem aprendeu com ele, os discípulos dele, os filhos foram ensinados... A CRIANÇA NÃO DESCOBRE AS COISAS SOZINHA, TEM UMAS QUE TEM UM TIME MAIS RÁPIDO, DESCOBRE UM POUCO MAIS RÁPIDO, MAS VOCÊ DÁ UMA DICA... PRECISA DE MEDIAÇÃO E TEM UNS QUE PRECISAM DE MUITA MEDIAÇÃO E AI QUE EU ACHO QUE FALTA O PSICOPEDAGOGO PARA FAZER AQUELE TRABALHO, PORQUE NÃO É QUE ELE NÃO SEJA UM ALUNO QUE NÃO VAI APRENDER, MAS ELE TEM UM DIFERENCIAL, leva tempo maior para aprender e que nós também não podemos esperar em sala de aula, o professor não pode ficar parado 2 semanas em uma matéria... é isso que eu acho que falta na metodologia, na falta de profissional”.

Interessante notar que a fala da diretora é permeada por elementos da perspectiva piagetiana, mas também aborda a questão da mediação, um elemento da perspectiva crítica.

Neste sentido, considero que, assim como para os professores, para a diretora existe a tendência de misturar as tendências pedagógicas sem saber ao certo o que cada uma tem como pressuposto teórico. Suponho, nesta direção, que faltem informação e direcionamento do trabalho desses profissionais quanto ao embasamento teórico para a atuação.

Ao comentar sobre a metodologia dos professores nesta escola, a diretora afirma que: *“Eu não vejo outra forma de ensinar o aluno fazendo ele ler bastante, escrever muito; você dá um lap top pra criança ai sim que ele vai ficar analfabeto mesmo; PORQUE O ALUNO APRENDE O GOSTO PELA LEITURA LENDO, EXAUSTIVAMENTE... Não podemos começar a pegar aquela cartilha caminho suave que eu fui alfabetizada, que não tinha nexo o texto, por exemplo: o P..., tinha uma pata nadando e o texto era: a pata nada, a pata pa, a pata na.... Que que isso gente!!! E nós não questionamos!!!, porque não nos faziam cidadãos e vejo isso hoje muito importante, porque hoje em dia eles são mais críticos; porque nós vivemos numa época de ditadura que não tinha cidadão crítico, pata pa, pata na... Nunca parei pra pensar e perguntar para a professora “o que é isso?”, hoje se você falar isso para o aluno ele vai ter perguntar: “o que é isso? O que você está falando? **Que texto é esse?**”; “Acho que você não pode dar as coisas feitas como no meu tempo, a metodologia nova é essa..., mas o professor como detentor do conhecimento ele tem sim que jogar a pergunta, deixar ver se algumas até ele te responde e ai depois você pôr aquilo que realmente é, porque você está ali pra isso e ele está querendo aprender... Se não ele estaria em casa e descobriria as coisas sozinho... Ele não vai descobrir sozinho... Precitaria sim ler muito”;* eles vem me falar... qualquer coisa vem me contar... e eu procuro resolver os problemas, ver o que eles estão falando porque eles nos ensinam tantas coisas, você aprende tanto com a criança que você fica boba, eles te falam umas coisas que você pensa: de onde tiraram isso?”.

Com relação às estratégias que esta escola tem utilizado para enfrentar as queixas escolares, a diretora afirma que: *“damos quase que aula particular para 4 ou 5 crianças com dificuldade, pegamos uma auxiliar que devia estar em sala ajudando e ela está dando aula particular; usa lousa, material diferenciado; como que ela pode deixar 20 alunos em função de 5? Você sabe que aqueles 5 que não estão entendendo são aqueles bagunceiros, são os que dão problema de comportamento, ficam olhando para trás, chamam o aluno, ficam brincando e quando você vai ver não estão entendendo nada..., mas a mesma é se me colocarem numa sala de inglês avançado, eu sei muito pouco... gente, eu vou dormir ou vou ler outra coisa porque se não fico louca, se me deixarem 2 horas e eu não saber o que o professor está falando e o que os alunos estão respondendo... então, a gente tem que se colocar no lugar deles, como que eu quero que ele fique quieto se não está entendendo o que a professora está falando? **“ESTOU AQUI PARA ENSINAR O ALUNO E EU QUERO QUE TODOS APRENDAM, A ESCOLA É PARA TODOS”;** quando se diz que “o professor tem que dar conta dentro da sala desses alunos”... é mentira... aquele que diz que dá conta mentiu... não dá... essas casos assim difíceis não dá conta... deu conta mais ou menos, mas não estamos falando de mais ou menos, estamos falando em educação da criança letrada, alfabetizada... não é só saber escrever o nome e depois ler e não entender o que leu... se ficar em sala vai aprender com muita dificuldade”;*

A diretora emite sua crítica sobre o regime de progressão continuada e comenta sobre sua visão de desenvolvimento do País por meio da educação:

“O sistema contribuindo para isso... eu não sei para quem que isso é importante... eu tenho a minha opinião, mas para a criança não é; se é para mostrar que o País é alfabetizado e não tem repetição ótimo..., devemos estar lá em cima mesmo..., mas isso para a criança não é importante, dizem: “ah, a criança fica humilhada”; acho que :“não fica não” ; porque eu sou a favor do professor passar por uma avaliação, não deve ter cadeira cativa e precisa mostrar produtividade, mas tem que dar condições porque não adianta cobrar se você não dá condições dele estudar, de comprar livros, de fazer cursos; Nós somos uma classe diferenciada, nós que vamos formar todos... 8 horas para trabalhar, para estudar com apoio psicológico, fono para que eu possa oferecer o melhor para o meu aluno... é só por aí que o País vai para frente”.

4.3.3 Dimensão Relacional.

As relações interpessoais observadas no contexto escolar, a nosso ver, são regadas de exigências evidenciadas nas falas da professora regente e da diretora. É nítida a relação de autoridade que se estabelece entre os sujeitos, pois ao chegar à sala de aula em alguns momentos para recados, a diretora se impõe com um tom de voz alta que inibe até mesmo as pessoas que estão à sua volta. Em conversa com a mesma, declara que: *“Um aluno meu eu vejo como um filho meu, eu faço o que eu gostaria que fizesse”*. No entanto, identifico algumas contradições no que diz, pois: *“eu falo para o professor que a gente consegue as coisas com amor, conquistando a criança”*. No que se refere às relações em geral, afirma que: *“mas a nossa relação professor aluno a gente conversa muito, mostra dedicação porque aqui nós conseguimos fazer uma equipe”*. Já com relação às relações interpessoais com a família, declara que tem muita dificuldade, conforme já mencionado anteriormente.

Conforme mencionado anteriormente, a professora da turma, Silvana, se declara brava e considera que os pais também a vem desta forma: *“Eu me vejo como uma professora muito brava e alguns pais falam que eu sou muito ríspida, muito rígida e eu não sei se estou errada porque acho que criança tem que ter o seu limite; não é que eu não gosto de brincar, de fazer atividade diferenciada, não é isso..., para mim tudo tem que ter ordem e disciplina porque se não for assim ninguém aprende”*. No cotidiano, observamos que suas ordens são dadas de forma rígida e isso é evidenciado na sua fala: *“eu falo uma vez... não... primeiro eu aviso a sala toda: aluno que não fizer aquilo que a gente combinou, nós vamos lá fora conversar; eles não gostam disso porque ir lá fora conversar eles acham que é uma coisa terrível, mas é uma estratégia que funciona porque eu não gosto de chamar a atenção na frente da turma. Geralmente eu paro a aula, eu olho para a criança e fico esperando, a turma vai ficando quietinha e percebe que eu quero falar e o aluno se insiste muito, eu digo: nós vamos lá fora conversar. Assim, o que eu faço? O jeito que eu aprendi e não sei se está certo: **geralmente fico na altura da criança e olho bem nos olhos dela porque esse é o jeito da criança entender; não é intimar, é olhar no olho da criança e fazer com que ela perceba que eu***

quero que ela mude a atitude dela; eu não sei se está errado, mas funciona... dentro da sala é difícil conseguir isso, por isso prefiro tirar ele da sala, tirar a criança da situação e coloco do lado de fora da sala para conversar sobre o que está acontecendo; *na volta ele tenta fazer e eu sempre digo: você tenta se não conseguir me chama que eu vou ficar do seu lado e nós vamos tentar fazer, vou fazer junto porque se não, não tem jeito também;* e o tentar fazer até não coloquei nos combinados desse ano, mas isso é de praxe: tenho que tentar... eu sempre friso para eles: vocês mudaram de série, então o que acontece agora? Vocês vão aprender mais, vocês tem mais tempo para aprender e ninguém aqui vai falar que não vou fazer... não existe isso... então vou sempre lembrando eles também... claro que quando não funciona eu converso com a supervisora e a supervisora vai me dando umas dicas de como era a criança no ano anterior **e eu vou tentando fazer outras medidas de intervenção para que a criança possa ficar do jeito que eu considero adequado, que é ali no cantinho dela fazendo a atividade”.**

A professora auxiliar, Eliana, demonstra mais proximidade aos alunos, pois com relação ao seu relacionamento com os alunos diz que:

“Eu acho bom... eu nunca tive problemas com eles... acho que a gente se relaciona bem durante a aula... quando tem que chamar atenção deles eu chamo mesmo, eu cobro atenção deles, cobro a disciplina porque eu acho que isso é importante no processo de aprendizagem; uma turma organizada, com certeza vai favorecer a aprendizagem da criança... eu cobro bastante isso também”.

A coordenadora se reporta às relações como sendo: *“Uma das ações é realmente a ação de trabalhar com o grupo de professores para que a escola tenha uma linha e que os professores trabalhem em harmonia... então todo mundo fala uma língua e a escola tem uma conduta única, que os professores possam estar trocando idéia juntos, que tenham esse contato para que os alunos também sintam essa segurança de que todo mundo está em prol deles, para uma educação melhor, um ensino melhor e isso tem dado muito resultado...**vejo que os professores estão bem unidos, bem tranqüilos;** nós fazemos os relatórios, a gente senta com o pai, a gente faz o encaminhamento se necessário; os encaminhamentos não são para médico, psicólogo, nada disso...primeiro a gente encaminha para quem tem essa competência dentro da prefeitura, dentro da secretaria de educação, que é a parte de pedagogia; a gente tem um encaminhamento para aquele aluno que tem muita dificuldade, avalia para essa avaliação e depois dessa avaliação verifica e faz os encaminhamentos necessários; tudo isso tem sido bem sucedido, acredito que tanto essa parte do grupo, essa parte do encaminhamento com os pais...**eu costumo dizer para o professor é que nós somos o grupo, não são eles o grupo...então teve muita coisa...agora no final do ano a gente percebe que também erra... a gente é ser humano...não posso esconder da sua pesquisa que não teve coisas ruins... e as vezes o professor vem... no conselho de classe o professor chorou, se emocionou e falou: eu falhei. Penso que para o professor é muito angustiante... imagina como é reprova de aluno, a impressão que dá é que você é incompetente... e você está lá trabalhando o ano inteiro, então eu digo para o professor: “se você falhou, eu falhei porque eu estava por trás, a direção falhou porque estava por trás e se é um aluno de terceiro ano, os professores de primeiro e segundo falharam também”;** porque esse aluno não chegou no terceiro ano para você da forma que ele está sem passar antes por professores de segundo e primeiro ano... e isso é um trabalho que dá resultado, porque o professor se sente amparado...**então isso é uma parte do meu trabalho que acho muito importante...porque se todos os***

líderes pensassem dessa forma, que quando um funcionário dele vai mal, é porque talvez a liderança dele não esteja sendo boa... então...melhorar para o funcionário e ajudar para aquele funcionário melhorar... Talvez a gente teria escolas melhores com ambientes de trabalho melhor, porque o funcionário se sentindo seguro ele trabalha bem, ele tem alguém ali amparando ele...tudo isso eu acho que são pontos que valeram a pena e são pontos positivos”.

Ao rever a declaração da coordenadora, reporto-me aos momentos que estive na escola e recordo-me que sua postura frente aos professores sempre esteve na direção de apoio, ajuda, compartilhamento de informações e orientações. Assim, é possível estabelecer uma relação coerente da sua fala com o que presenciei durante o ano, embora tenha relatos da mesma que, por ter a mesma função nos dois períodos no ano anterior, sempre tentou estabelecer esse tipo de relação com todos os professores. No entanto, neste ano em questão, a coordenadora do período da tarde é outra profissional e não coaduna com suas ideias ficando certa diferença nas atividades que desenvolve com os professores do período da manhã e as atividades que a outra coordenação desenvolve no período da tarde.

Embora as declarações se dirijam a um ambiente tranquilo e cordato, observo algumas situações em que os conflitos emergiram, como, por exemplo, no dia da aplicação da “Provinha Brasil” em que a diretora se colocou contrária a que algumas crianças, as quais considerava atrasadas, realizassem a prova, pois, segundo ela, estariam evidenciando nos dados finais o fracasso da escola. Assim, a escola teria uma nota não condizente com o esforço dos professores. Outra situação que permaneceu por alguns dias foi o período de eleições para a direção da escola, em que se candidataram a diretora e a coordenadora do período da tarde.

Percebo que as situações de conflito entre a diretora e os professores são comuns, evidenciadas nas reclamações contidas e discretas dos professores e da coordenadora, nos olhares entrelaçados no horário do intervalo. Percebo que ao questionar alguma ordem dada pela diretora, as professoras nunca o fazem em grupo, sempre de duas a duas e quando chegam outras pessoas o assunto acaba. Outro detalhe é que dificilmente presenciei questionamentos próximo à secretária da escola, que tinha sua mesa ao lado da sala de professores e próximo à sala da diretora. Por diversas vezes presenciei os professores contando como resolvem os problemas e como é sua rotina em outras escolas que trabalham, pois a maioria tem padrão no Estado ou trabalha em outra escola do município no período da tarde.

Entre as funcionárias da escola uma senhora ocupa o cargo de supervisora de pátio, mas ao observar as atividades que desempenha, chego à conclusão de que deve estar presente na hora do recreio, ajudar as professoras quando necessitam imprimir tarefas e atividades, bater o sinal e abrir o portão para entrada e saída dos alunos. Algumas situações ocorreram em decorrência de sua atuação, uma delas foi relatada pelas crianças em sala de aula no que se refere à hora do recreio, segundo elas não podem brincar e correr porque “esta senhora não deixa”. Outra situação foi relatada por André, em que a mesma demorou para abrir o portão quando o sinal foi acionado e ele, considerando seu direito de sair no horário, pulou o muro da escola, causando o problema da avó ser chamada na escola para responder sobre este seu comportamento.

Diante da queixa de André, fui me atentando mais e observando a dinâmica do desenvolvimento desta função no dia-a-dia e deparei-me com a situação de que a funcionária saía da escola para ir ao mercado, localizado na quadra ao lado, sob a justificativa de que “dá tempo até bater o sinal”. Essas situações ocorreram em momentos que a diretora não se encontrava na escola, mas na realidade não dava tempo, pois o horário vencia, alguém batia o sinal e o portão não estava aberto.

O ocorrido com André foi-me relatado por diversas pessoas no início do ano como se o seu comportamento fosse o mais inadequado de todos, sendo considerado baderneiro, agressivo, hiperativo, sem regras e limites, no entanto, atento-me para alguns detalhes da situação questionando: Estaria errado o menino ao questionar o porquê do portão não estar aberto no horário? Qual é a concepção que essa funcionária tem sobre o seu trabalho na escola? Que significados permeiam essas relações?

4.3.4 Dimensão Sociocultural

Nesta dimensão, busquei investigar o contexto social do bairro em que a escola está inserida e observar a relação que a escola estabelece com a comunidade à sua volta, intentando realizar uma análise mais profunda conforme recomenda André (1995), incluindo:

Uma reflexão sobre o momento histórico, sobre as forças políticas e sociais sobre as concepções e valores presentes na sociedade. É um nível mais profundo de explicação da prática escolar, que leva em conta sua totalidade e suas múltiplas determinações, a qual não pode ser feita nem abstrata e nem isoladamente, mas com base nas situações do cotidiano escolar, num movimento constante da prática para a teoria e numa volta à prática para transformá-la (André, 1995, p. 44).

A maioria das crianças que estuda na escola é moradora do bairro onde a escola funciona desde a sua fundação. Por meio do georeferenciamento³²², a Secretaria Municipal de Educação controla o acesso das crianças à escola pela região da cidade em que moram, a fim de que as crianças tenham facilidade para frequentar a escola morando por perto.

Ao observar as ruas ao redor da escola, particularmente, a impressão é de um local calmo, tranquilo, com muitas casas, algumas com características de casas populares e outras já reformadas. No terreno vizinho à escola foi construída a quadra de esportes e a sede da Associação de moradores do bairro; ao lado foi construído recentemente um supermercado de grande porte; algumas ruas abaixo da escola está o Hospital Universitário; e na outra direção o aeroporto da cidade. Assim, se configura o bairro onde a escola está inserida e onde a maior parte das crianças mora.

Na discussão proposta em sala de aula sobre o bairro, percebi a disposição das crianças em contar sobre o local onde mora, o comércio que ali existe, as atividades que fazem enquanto não estão na escola, enfim, a discussão foi bem participativa, embora a professora tenha cortado parte dela por verbalizar que “já está virando bagunça”.

O PPP traz algumas informações relevantes para esta dimensão:

“A comunidade é bastante participativa em relação às demandas da escola, e acompanha a prática do professor bem de perto buscando satisfazer a expectativa de um desempenho acadêmico que possibilite à criança seu pleno desenvolvimento. A articulação Família, Escola e Comunidade se efetiva através do diálogo e cooperação, sendo que todas as dúvidas dos pais, ou esclarecimentos que se fazem necessários no cotidiano escolar, resolvidos em reunião de pais ou encontros com a família, visitas ou o que se adequar”.

“Tendo como mantenedora a Prefeitura do Município de Londrina – Secretaria Municipal de Educação, a direção da Escola procura administrar a unidade escolar juntamente com o Conselho Escolar e a Associação de Pais e Mestres (APM), num modelo participativo coordenando a execução de um plano de trabalho construído coletivamente. Neste sentido, a intenção principal é elevar os padrões de qualidade do ensino escolar, procurando desenvolver as relações interpessoais que conduzam a atitudes e expectativas centradas no aluno como foco de suas preocupações. Para tanto, assegura a participação dos pais no acompanhamento do desempenho dos filhos e na avaliação escolar, construindo com isso um clima favorecedor do processo de ensino-aprendizagem e sendo responsável pela integração e articulação das diversas atividades desempenhadas nas esferas interna e externa. Através destas atitudes, a escola torna-se um espaço com autonomia administrativa e pedagógica que visam à mobilização da comunidade escolar em torno do compromisso com a qualidade do ensino público”.

³²² O mapa do georeferenciamento encontra-se no apêndice 3.

Na busca em compreender essa relação escola, sociedade, família, questioneei a diretora sobre sua percepção no que se refere à condição da escola atual em nossa sociedade, e a mesma afirma que: *“eu acho que antigamente a sociedade tinha muito mais respeito pela escola, pelo profissional, pelos professores”; “a família não passa mais valores para as crianças, eles não respeitam mais a gente como profissional, eles vem aqui e querem impor, tudo eles querem deixar pra escola, estão passando uma responsabilidade que não é nossa!”*, ***nós temos que formar também, porque educar não é só transmitir conhecimento; eu acredito que educar é formar, mas eu não consigo formar um aluno em 4 horas, ele fica 20 horas com os pais, é difícil a nossa luta... e a partir do momento que eles não mudem a maneira como tratam o profissional, a maneira como eles cuidam da escola, porque o Brasil só vai pra frente a partir do momento que mudarem a mentalidade da sociedade; os pais são omissos não exigem do governo.*”**

Sobre a função da escola, a diretora afirma que: *“A função da escola... eu acho que a nossa função deveria ser mais de passar conhecimento; agora, ninguém consegue passar conhecimento se não trabalhar a formação, aqui a gente faz meio a meio... trabalhar limite”; “então sabe, eu vejo que a função da escola maior deveria ser de passar conhecimento e formação, agora a formação, a moral deveria já vir de casa”; eu vejo que a função da escola, eles estão querendo passar tudo para nós, que a gente eduque, que a gente dê a formação, que a gente leve até o médico”*.

4.3.5 Dimensão Políticas Educacionais

Intento, nesta dimensão, pensar a escola como um espaço onde as políticas públicas se materializam nas políticas educacionais por meio da prática docente, da atividade pedagógica, nos princípios filosóficos impostos à escola, as leis educacionais que expressam a ideologia do Estado e a forma como essas leis se articulam nas relações institucionais no contexto educacional.

Alguns trabalhos de pesquisa são citados por Souza (2011) no que se refere à temática das políticas públicas em São Paulo³²³, com relação à política nacional de formação de professores com Alves (2002) e à política estadual de Rondônia de formação de professores em Santos (2000).

Diante disso, pesquisamos no PPP da escola em questão, o qual apresenta os princípios legais e filosóficos, como exigências no sistema de ensino deste município, os quais podem constituir o âmbito das Políticas Educacionais.

Atualmente, vigora no Brasil, uma política pública voltada para a construção da cidadania, e do cumprimento dos direitos humanos, principalmente no que diz respeito aos direitos das crianças e adolescentes. Foram muitas as conquistas legais no campo dos direitos da criança e da infância. A

³²³ Como, por exemplo, Cunha, 1988; Souza, 1991; Cruz, 1994; e Serroni, 1997.

Constituição Federal de 1988 foi o marco para esta conquista seguida pelo ECA - Estatuto da Criança e Adolescente. A Constituição Federal de 1988 estabelece, que é dever dos pais, da sociedade e do poder público diante da educação a garantia dos direitos das crianças, sendo estes inseridos no artigo 227 que relata: É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, a saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-las a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência e opressão. Portanto, após a Carta Magna, os pais, a sociedade, as instituições de atendimento e o governo são obrigados a respeitar os direitos definidos na mesma.

A LDB - Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional - Lei 9394/96, consolidou estes fatos gradativamente com as modificações a ela incorporada. O Conselho Nacional de Educação mediante pareceres e resoluções redesenham esse novo olhar e posicionamento diante da infância via Educação Básica. Paralelamente, os Sistemas de Ensino e Conselhos Estaduais ou Municipais de Educação reafirmam estas conquistas.

O Sistema Municipal de Ensino, criado em 23 de dezembro de 2002, por meio da Lei Municipal 9.012, caracteriza-se pela autonomia no desenvolvimento da educação segundo princípios e regras discutidos pela Sociedade Civil Organizada, através de seus representantes no Conselho Municipal de Educação, respeitando-se as normas nacionais vigentes e atendendo às especificidades da educação municipal. O Sistema Municipal de Ensino atua segundo as determinações da Lei nº 8.834/02, de 01/07/2002, decreto 257 de 11 de maio de 2004 que dispõe sobre o Sistema Organizacional da Administração Direta e Indireta do Município de Londrina.

Em consonância com o Plano Nacional e Municipal de Educação, priorizamos a melhoria da qualidade do ensino, a redução das desigualdades sociais a partir do acesso e permanência escolar. (teoria)

A Resolução 07/2010 da CEB/CNE adota como norteadores das políticas educativas e das ações pedagógicas, os seguintes princípios:

I – Éticos: de justiça, solidariedade, liberdade e autonomia; de respeito à dignidade da pessoa humana e de compromisso com a promoção do bem de todos, contribuindo para combater e eliminar quaisquer manifestações de preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

II – Políticos: de reconhecimento dos direitos e deveres de cidadania, de respeito ao bem comum e à preservação do regime democrático e dos recursos ambientais; da busca da equidade no acesso à educação, à saúde, ao trabalho, aos bens culturais e outros benefícios; da exigência de diversidade de tratamento para assegurar a igualdade de direitos entre os alunos que apresentam diferentes necessidades; da redução da pobreza e das desigualdades sociais e regionais.

III – Estéticos: do cultivo da sensibilidade juntamente com o da racionalidade; do enriquecimento das formas de expressão e do exercício da criatividade; da valorização das diferentes manifestações culturais, especialmente a da cultura brasileira; da construção de identidades plurais e solidárias.

Através da Lei nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006 o Ensino Fundamental de nove anos passa a ser obrigatório e gratuito na escola pública. A Rede Pública Municipal de Educação do Sistema Municipal de Ensino de Londrina cumpre à Deliberação nº 03/2007, do Conselho Municipal de Educação de Londrina, que dispõe:

“Art. 2º O Ensino Fundamental de nove anos será implantado gradativamente no Sistema Municipal de Ensino de Londrina a partir do ano letivo de 2009, sendo sua implementação progressiva.”

A implantação dar-se-á de maneira gradativa, concomitante com a continuidade do Ensino Fundamental de oito anos de duração, que por sua vez, também será extinto gradativamente, garantindo a continuidade, conforme Artigo 10º da mesma lei:

“Art. 10º Será resguardado o direito de continuidade e terminalidade de estudo ao aluno matriculado no Ensino Fundamental de oito anos a fim de garantir aos mesmos o direito de prosseguimento de estudos com base no princípio do não retrocesso escolar.”

A Proposta Pedagógica referente à última Etapa da Educação Infantil e ao Ciclo de Alfabetização, do Ensino Fundamental com 09 anos de duração da Rede Municipal de Ensino de Londrina é organizada a partir das orientações emanadas pela Secretaria Municipal de Educação e Deliberações 03/2007 e 05/2007 do CMEL.

De acordo com a LDB 9394/96, o Ensino Fundamental é uma das etapas da Educação Básica, obrigatório e gratuito na escola pública, devendo ter, no mínimo, duzentos dias letivos e oitocentas horas de efetivo trabalho escolar.

No que se refere à Educação Especial, o PPP propõe que:

“De acordo com a Deliberação 02/2003 - CEE importada pelo CMEL através da Deliberação CMEL Nº 08/03, aprovada em 24/09/03 que normatiza a oferta da Educação Especial no Sistema Municipal de Ensino de Londrina, nossa proposta pedagógica busca garantir o acesso e o atendimento a todos os alunos com necessidades educacionais especiais e apoio, complementação, suplementação e/ou substituição dos serviços educacionais regulares, formação indispensável para o exercício da cidadania. A educação especial, dever constitucional do Estado e da família, é oferecida preferencialmente, na rede regular de ensino, tendo início como oferta obrigatória na educação infantil, faixa etária de zero a seis anos, prolongando-se durante toda a educação básica. Entende-se por necessidades educacionais aquelas definidas pelos problemas de aprendizagem apresentados pelo aluno, em caráter temporário ou, permanente, bem como, pelos recursos e apoio que proporcionamos, objetivando a remoção das barreiras para a aprendizagem. Realizamos avaliação para a identificação das necessidades educacionais do aluno, objetivando conhecer os fatores que impedem e dificultam o processo educativo. Os resultados facultam ao professor rever sua prática pedagógica em sala de aula, assim como apontam a necessidade ou não de avaliação por equipe multiprofissional³²⁴” (PPP, s.p.).

Durante nossa pesquisa, identifiquei que os alunos Mariana, André e Ana Cláudia passaram por um processo de avaliação realizada pelas psicólogas da secretaria municipal de educação, mas, embora todos os três tivessem a recomendação da avaliadora, somente André e Mariana estavam frequentando a sala de recursos. Com relação à equipe multiprofissional, identifico que as avaliações são realizadas pelas psicólogas, mas, nos casos em que não seja identificada a necessidade de aplicação de teste psicométrico, a psicopedagoga realiza a

³²⁴ Grifo nosso.

avaliação. Neste sentido, a avaliação é realizada pela equipe técnico-psicopedagógica, contando ainda com profissionais de serviços especializados e apoios pedagógicos da Rede Municipal de Ensino, como, por exemplo, Avaliação Educacional e Assessoria no Contexto Escolar (equipe multiprofissional); Formação Continuada: Cursos, Palestras, Grupos de Estudo; Assessoria itinerante³²⁵; Professores de apoio permanente em sala de aula.

No que se refere a este último item do PPP, encontro outra realidade na escola, pois, para cada turno de seis (6) turmas de aula, são disponibilizados pela secretaria duas professoras auxiliares que se revezam nas atividades de apoio às demais professoras. Assim, no período matutino, a professora Eliana desenvolvia esta atividade de “auxiliar”, mas, diante da proposta da “sala de recuperação” dos alunos que ainda não estavam alfabetizados, as professoras concordaram em abrir mão de seu auxílio para que estivesse mais tempo com essas crianças na atividade alfabetizadora.

Nos aspectos mencionados no PPP, quanto aos recursos técnicos, tecnológicos, físicos e materiais específicos, recomendados permitir o acesso ao currículo, mas gostaria de ressaltar que a realidade que ocorre nesta escola está aquém do recomendado, pois não possui computador para acesso das crianças, não há salas de aula sobrando, não há sala para reunião de professores ou outras atividades, a estrutura é pequena e reduzida, por algumas paredes entra água, alguns vidros ficam quebrados por longo período de tempo. No início do ano, havia um aparelho de data show e DVD que se destinava às atividades da escola, no entanto, no segundo semestre, esses aparelhos foram tomados de roubo durante a noite. Nesta ocasião, a polícia foi acionada, assim como o seguro da escola, mas até o momento em que estive presente na escola não havia sido ressarcido.

Outros aspectos são mencionados no PPP, como: Atendimento pedagógico domiciliar e parcerias com Escolas Especiais ILITIC, APS DOWN, APAE, ILECE, CAE/DA e DV, SAREH³²⁶ Classe Hospitalar, cooperativo com demais Escolas Especiais e outras instituições, como a Secretaria de Saúde: via CAPSI e DACA. Quanto a essas parcerias, as cuidadoras do lar onde morava Mariana declararam que a mãe de Mariana teve acesso ao convênio com o ILECE, fato que não se concretizou porque, segundo as cuidadoras, a mãe não levou a menina. Neste sentido é possível observar que os convênios existem, mas não é

³²⁵ Este serviço foi identificado em uma das cidades pesquisadas por Lessa (2010).

³²⁶ São escolas especiais do município, com as quais a Secretaria da Educação mantém convênio para atendimentos das crianças.

realizado nenhum tipo de acompanhamento ao atendimento e até mesmo se está sendo efetiva a frequência. Esse acompanhamento não é feito pela secretaria e nem pela escola, ou seja, o serviço é oferecido, no entanto, as condições para o acesso não são revistas, como, por exemplo, os possíveis gastos que a família terá no traslado.

No que se refere à implantação progressiva do Ensino Fundamental, o PPP propõe que:

“Conforme o PNE, a determinação legal (Lei nº 10.172/2001, meta 2 do Ensino Fundamental) de implantar progressivamente o Ensino Fundamental de nove anos, pela inclusão das crianças de seis anos de idade, tem duas intenções: “oferecer maiores oportunidades de aprendizagem no período da escolarização obrigatória e assegurar que, ingressando mais cedo no sistema de ensino, as crianças prossigam nos estudos, alcançando maior nível de escolaridade. O PNE estabelece, ainda, que a implantação progressiva do Ensino Fundamental de nove anos, com a inclusão das crianças de seis anos, deve se dar em consonância com a universalização o atendimento na faixa etária de 7 a 14 anos. Ressalta também que esta ação requer planejamento e diretrizes norteadoras para o atendimento integral da criança em seu aspecto físico, psicológico, intelectual e social, além de metas para a expansão do atendimento, com garantia de qualidade. Essa qualidade implica assegurar um processo educativo respeitoso e construído com base nas múltiplas dimensões e na especificidade do tempo da infância, do qual também fazem parte as crianças de sete e oito anos” (PPP, s.p.).

Neste quesito, a escola realizou a implantação do ensino de nove anos e, no ano de 2013, já funcionou de acordo com a nova determinação legal. Diante disso, as recomendações para a prática docente são mencionadas na direção de:

“o professor de refletir sobre sua prática e direcioná-la a partir da realidade em que atua, voltado sempre aos interesses e necessidades dos alunos. O educador tem que ter a capacidade de pensar e agir num processo de reflexão da própria prática, como fator determinante para uma ação pedagógica mais consciente, crítica competente e transformadora. Assim, esta é uma oportunidade preciosa para uma nova práxis dos educadores, sendo primordial que ela aborde os saberes e seus tempos, bem como os métodos de trabalho, na perspectiva das reflexões antes tecidas. Ou seja, os educadores são convidados a uma práxis que caminhe na direção de uma escola de qualidade social” (PPP, s.p.).

Diante do exposto, levanto alguns questionamentos: Qual ideologia estaria por trás de uma proposta que prega a “escola com qualidade social”? Seria uma qualidade social em detrimento dos conteúdos?

Ao ser questionada quanto às Políticas Educacionais, considero que a Diretora faz um desabafo: *“as condições atuais da escola, fora o que falta em escolas públicas do governo, que nunca tem verba pra educação e saúde, nós temos que fazer festinha e promoção para ter dinheiro e*

fazer alguma coisa pra escola, o que eu acho que não é correto também, porque acho que o professor tem que estar focado na educação, não teria que ter esse problema de arrumar até verbas”.

Ao ser questionada sobre sua avaliação quanto à Política Pública no município, a diretora responde que: “*Equiparam as bibliotecas, estão tentando; o diretor é tratado com respeito pelas autoridades”.*

Refletindo um pouco além dessa declaração da diretora, Paro (2000) se posiciona ao analisar que esse sistema hierárquico que vivenciamos na escola provoca uma dupla contradição, pois, se por um lado o diretor é considerado autoridade máxima no interior da escola, ainda na condição de responsável se constitui em mero preposto do Estado. A outra condição mencionada pelo referido autor é o fato de que o diretor deve ter a competência técnica para gerir os métodos necessários para a administração escolar, no entanto, falta-lhe autonomia em relação aos escalões superiores, assim como condições concretas para se desenvolverem as atividades de forma adequada no interior da escola. Neste sentido, Paro (2000) analisa que o problema não está somente na administração técnica e nos métodos empregados, mas na falta de recursos que esse diretor e essa escola enfrentam. Assim, nas palavras do autor:

Essa impotência e falta de autonomia do diretor, sintetizam a impotência e falta de autonomia da própria escola. E se a escola não tem autonomia, se a escola é impotente, é o próprio trabalhador enquanto usuário que fica privado de uma das instâncias por meio das quais ele poderia apropriar-se do saber e da consciência crítica. Significa que conferir autonomia à escola deve consistir em conferir poder e condições concretas para que ela alcance objetivos educacionais articulados com os interesses das camadas trabalhadoras. E isso não acontecerá jamais por consessão espontânea dos grupos no poder. Essa autonomia, esse poder, só se dará como conquista das camadas trabalhadoras. Por isso é preciso, com elas, buscar a reorganização da autoridade no interior da escola (Paro, 2000, p. 11).

Com base na declaração da diretora de que “*o diretor é tratado com respeito pelas autoridades”*, levanto alguns questionamentos, pois: Qual seria a concepção de respeito considerado pela diretora? Não estaria a diretora percebendo as questões sociais e políticas imbricadas nessa relação a ponto de considerar efetivamente que sua autoridade é genuína? Não seria muito pouco considerar que as políticas públicas adequadas para a formação de crianças e adolescentes que frequentam a escola, em uma sociedade de classes, se restringem em apenas tratar bem o diretor da escola?

Diante das análises dessas dimensões, apresento no próximo capítulo os elementos que considero compor uma proposta de intervenção, visto que o objetivo geral se direciona em formular uma proposta de Avaliação Psicológica, tomando como elementos constitutivos o processo de escolarização de crianças com queixas escolares e o desenvolvimento das

Funções Psicológicas Superiores. Assim, dando o devido destaque a esses aspectos, apresento as atividades que compõem esta proposta interventiva.

CAPÍTULO V – ORIENTAÇÃO METODOLÓGICA PARA UMA AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

Neste capítulo, apresento o caminho percorrido durante a pesquisa empírica discorrendo sobre as formas concretas e os instrumentos utilizados para compor um processo investigativo, pautadas nos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural. Embora tenha mencionado e analisado alguns elementos anteriormente, considero que todos devem compor essa orientação.

Neste sentido, apresento a sistematização dos elementos que contribuem para a construção de uma proposta de avaliação psicológica de caráter interventivo e ressalto que a ordem das atividades aqui apresentadas não pressupõe que na prática ocorram exatamente desta forma, pois considero que o Psicólogo Escolar deve levar em conta a dinamicidade deste contexto perpassada pelas relações sociais entre escola e sociedade, “no marco de uma formação social capitalista industrial num país de Terceiro Mundo” (Patto, 1997, p. 8). Assim, esta forma de apresentação se configura apenas por uma forma didática, mas ressaltando que sob nosso olhar, um processo de Avaliação Psicológica pautado na Psicologia Histórico-Cultural requer a composição de todos esses elementos.

5. A SALA DE AULA: UM ESPAÇO DE CONVIVÊNCIA MATERIALIZADO EM OBSERVAÇÕES

Na compreensão de que a escola inserida num contexto sócio-cultural, recebe a influência de todo um movimento histórico social da política e da cultura, coaduno com Martins (1996) na ideia de que cada escola tem sua realidade local e particular, que se expressa nas relações estabelecidas entre os sujeitos que a compõem. Neste sentido, o psicólogo escolar, na busca de compreender esse espaço cotidiano, observa as diversas formas que as pessoas interagem e, inserido nesse contexto e através da observação participante, pode:

Olhar para o processo de apropriação de conhecimento dos vários segmentos que estão inseridos no ambiente escolar o que significa analisar a existência cotidiana da escola como história acumulada; buscar, no seu presente, os elementos estatais e civis com os quais a escola se construiu. Ou seja, na observação da escola ele poderá averiguar o que é convergente, o que é divergente ou contraditório, nas diversas formas do existir da escola (Martins, 1996, p. 268).

Neste sentido, considero coerentes as ideias do referido autor ao identificar que são complementares ao fazer do psicólogo escolar: o processo de pesquisa enquanto processo-intervenção, assim como a metodologia de observação participante, pois o cotidiano escolar é o espaço privilegiado de onde se dá o encontro dos diversos segmentos que estão envolvidos no dia-a-dia da escola, “o que circunscreve o campo para a emergência das contradições que estão implícitas nas relações sociais que ali se desenvolvem” (Martins, 1996, p. 268). Neste sentido, o cotidiano escolar se caracteriza como:

Um campo de interseção entre sujeitos individuais que levam seus saberes específicos para a construção da escola. Nesses espaços incorporam-se e tornam-se significativos numerosos elementos não previstos na realidade, nas categorias tradicionais da realidade escolar. A realidade escolar aparece sempre mediada pela atividade cotidiana, pela apropriação, elaboração, refuncionalização ou repulsa que os sujeitos levam a cabo (Martins, 1996, p. 268).

Neste sentido, Martins (1996) considera a observação participante como a metodologia mais adequada, visto que por meio dela o psicólogo escolar pode compreender, apreender e intervir no espaço escolar e analisa ainda que, se por um lado, proporciona a aproximação do cotidiano escolar, das representações sociais, resgata a dimensão histórica, sócio-cultural, por outro, pode intervir nesse cotidiano e nas representações sociais a ponto de propiciar a emergência de novas necessidades para as pessoas que se ali relacionam.

Nesta mesma direção, encontramos Chizzotti (2001) ao mencionar que o pesquisador pode por meio de contato direto observar o fenômeno estudado, recolhendo as ações dos sujeitos em seu contexto natural. Assim, afirma que a observação pode se caracterizar por participante quando o pesquisador “experientiar e compreender a dinâmica dos atos e eventos, e recolher as informações a partir da compreensão e sentido que os atores atribuem a seus atos” (Chizzotti, 2001, p. 90). Segundo o referido autor, a postura participante se caracteriza pela partilha completa e duradoura da vida e das atividades dos que participam, “identificando-se com eles, como igual entre pares, vivenciando todos os aspectos possíveis da sua vida, das ações e dos seus significados” (Chizzotti, 2001, p. 90).

Diante disso, concordo com as defesas do autor de que o observador participa em interação com as pessoas em todas as situações possíveis, espontâneas ou formais, acompanhando o cotidiano, as ações, as circunstâncias, “o sentido dessas ações, interrogando sobre a razão e o sentido dos seus atos” (Chizzotti, 2001, p. 91). Em consonância com o referido autor, Richardson (1999) menciona que a grande vantagem da observação

participante é o fato de o pesquisador se tornar como um membro do grupo que observa, significando que:

As atividades do grupo serão desempenhadas naturalmente porque seus membros não apresentarão inibições diante do observador, nem tentarão influenciá-lo com procedimentos que fujam ao seu comportamento normal, já que deve apresentar um nível elevado de integração grupal pelo fato de os membros esquecerem ou ignorarem que há um “estranho” entre eles (Richardson, 1999, p. 262).

No entanto, segundo o autor, essa condição pode se tornar negativa quando o investigador esquece seu principal objetivo e perde o contato com a finalidade da pesquisa, sendo necessário afastar-se do grupo a fim de resgatar sua posição de pesquisador objetivo. Mas, outras vantagens da observação participante são mencionadas por Richardson (1999), como, por exemplo, a possibilidade de obter a informação no momento em que ocorrem os fatos, a presença do observador ao acontecimento, fato este que independe da observação de outra pessoa, a utilização desse recurso de trabalho pelos antropólogos, e, por último, a maneira satisfatória que a observação contribui para o estudo de diversos contextos sociais.

Diante do exposto, considero que a pesquisa desenvolvida nesta Tese se caracteriza interventiva, visto que, dentre outros aspectos, busca tomar esse cotidiano escolar como o espaço social de intervenção, na tentativa de desvelar os sentidos para as pessoas nele inseridas, no que se refere à construção do processo de escolarização das crianças.

André (1992) faz uma crítica contundente sobre os frequentes trabalhos na educação que focalizam os problemas de realidade escolar “limitando-se à descrição de seus aspectos mais superficiais e aparentes sem chegar a uma análise dos múltiplos fatores não visíveis que as determinam” (André, 1992, p. 28). A autora menciona que pesquisas realizadas até o início dos anos 70 utilizavam esquemas de observação apenas para registrar comportamentos de professores e alunos em situações de interação. Assim, o foco se direcionava em estudar as relações entre professor e aluno e em desenvolver as habilidades de ensino com programas de treinamento.

Anteriormente, Delamont e Hamilton (1976) também apresentaram uma postura crítica a esse tipo de pesquisa em sala de aula conhecida como “análise de interação”, considerada uma tradição nos Estados Unidos, sendo caracterizada por uma técnica em que “um observador utiliza um conjunto de categorias predefinidas para “codificar” ou classificar o comportamento de professores e alunos” (Delamont e Hamilton, 1976, p. 403). Os referidos

autores enfatizam que qualquer método isolado não pode apreender a complexidade da vida na sala de aula e para Patto (1997) foi essa insatisfação com o caráter das investigações sobre o ensino e a escola no decorrer da história que provocaram um repensar sobre as propostas metodológicas. Assim, Michael Stubbs e Sara Delamont propuseram esse caminho alternativo, questionando as técnicas de análise de interação, um sistema desenvolvido por Ned Flanders e apresentando como alternativa a abordagem antropológica.

Metodologicamente, os estudos “antropológicos” da sala de aula baseiam-se na observação participante, durante a qual o observador mergulha na “nova cultura”. Isto é, ela abrange a presença de um observador (ou observadores) durante longos períodos, numa única sala de aula ou num pequeno número delas. Durante esse tempo o observador não só observa, mas também conversa com os participantes; [...] além de observar a vida na sala de aula, o pesquisador pode conduzir entrevistas formais com os participantes e pedir-lhes que respondam questionários. Normalmente, para registrar suas observações, o observador compila notas de campo ou, mais recentemente, gravações de campo (Delamont e Hamilton, 1976, p. 416-417).

Metodologicamente, coaduno com os referidos autores em afirmar que a pesquisa antropológica tem uma referência holística e o pesquisador “não procura manipular, controlar ou eliminar variáveis” (Delamont e Hamilton, 1976, p. 417), mas concentra sua atenção nos aspectos emergentes, pois “iniciando com uma visão panorâmica, ele aproxima, objetiva-a e focaliza progressivamente os aspectos da sala de aula que considera mais relevante” (Delamont e Hamilton, 1976, p. 417). Neste sentido, a pesquisa antropológica encoraja o desenvolvimento de novas categorias para análise e promove a liberdade para ir além do *status quo* e desenvolver novas linguagens consideradas férteis.

Embora os autores apresentem a existência de um movimento forte para a pesquisa antropológica, historicamente identificaram que muitas diferenças permearam esta forma de pesquisa e a análise de interação, sendo os Estados Unidos o local de maior dificuldade de comunicação entre elas, ao passo que na Grã-Bretanha foi possível um diálogo mais aberto.

Coadunando com os referidos autores, André (1992) complementa que, para entender esse universo cultural, “o pesquisador faz uso da observação participante, que envolve registro de campo, entrevistas, análises de documentos, fotografias, gravações” (André, 1992, p. 30). Nesta mesma direção, Patto (1997, p. 428) recomenda alguns métodos e técnicas de coletas de dados: “desde o gravador e o filme, anotações no decorrer das observações e esquemas de observação previamente preparados, até entrevistas formais e informais com professores e alunos”.

Nesta direção, e por considerar a estratégia de observação participante como fundamental no trabalho do Psicólogo Escolar num processo de Avaliação Psicológica, proponho a análise de aspectos ligados a cinco eixos fundamentais: o espaço de convivência das crianças, a sala de aula, as ações pedagógicas das professoras, a regente e a auxiliar, as relações entre as crianças e as avaliações realizadas e suas contradições.

5.1 O espaço de convivência das crianças

Diante do exposto acima, considero que a interação entre as crianças no contexto escolar sinaliza aspectos imprescindíveis para a análise de toda a construção do processo de escolarização, sendo assim, portanto, a observação participante da metodologia inicialmente empregada a fim de obter a compreensão e apreensão desse espaço.

Inicialmente me deparo com uma sala quieta, os alunos ficam sentados nas carteiras dispostas em fileiras. O prédio é de madeira, então nos dias de calor é bem quente. No entanto, é bem organizada, possui armários onde estão guardados os cadernos dos alunos, os materiais pedagógicos da professora, as paredes são todas decoradas com alfabeto, números, desenhos, sílabas, calendário de meses e dias, uma TV, cortinas, ventilador, as carteiras dos 17 alunos tomam o maior espaço e em determinados momentos da aula é possível ouvir o som da sala ao lado, principalmente a voz das pessoas.

Observo que, ao terminar as atividades, na maioria das vezes, os alunos ficam em suas carteiras brincando, montando objetos, manuseando o material dourado ou palitos. Interessante que os alunos não levantam de seus lugares, permanecem sentados, conversando baixo e manuseando o material. Isso também aconteceu com Fábio, na situação da avaliação diagnóstica de matemática, pois ainda não havia terminado a avaliação e a professora chamou sua atenção para terminar a prova.

No início do ano, os alunos aparentavam estar sempre contidos e a professora Silvana demonstrava certo rigor na ordem da sala e nas atividades, não permitindo conversas paralelas nem mesmo nas atividades em conjunto. Assim, inicialmente as crianças eram reguladas a falar somente quando solicitadas, fato que mudou no decorrer do ano, pois, no segundo semestre, algumas atividades que requeriam mais participação das crianças foram aplicadas.

Tendo como foco a sala de aula, coadunado com as afirmações de Tanamachi e Meira (2003) de que é na sala de aula que a educação acontece, “[...] já que é o espaço no qual professores e alunos se encontram e constroem o processo educativo” (p. 48), portanto a relação de interdependência é evidente e clara “[...] entre a qualidade do trabalho pedagógico e as práticas e concepções que dão sustentação” (p. 48).

Esse encontro de alunos e professores provoca algumas consequências nesse processo de construção e, segundo Tanamachi e Meira (2003), estão imbricados processos de transmissão, apropriação de conhecimentos, formação de atitudes e valores. Assim, as autoras se referem ao espaço da sala de aula utilizando uma expressão conhecida de Vigotski e denominam: “a sala de aula é de fato um local de formação social da mente” (Tanamachi e Meira, 2003, p. 49).

Tanamachi e Meira (2003, pp. 49-51) defendem, ainda, que essa compreensão de sala de aula pode incitar diversas análises dos processos pedagógicos e psicológicos construídos e articulados neste contexto escolar, portanto a partir da concepção de que a sala de aula “é um local para a formação social da mente”, como mencionado anteriormente, várias questões podem decorrer, como:

A aprendizagem é um processo; a aprendizagem escolar requer articulação entre os conceitos cotidianos ou espontâneos; a atividade do indivíduo é condição fundamental para que a aprendizagem ocorra; a aprendizagem depende da socialização; a aprendizagem requer motivação; a aprendizagem não se separa da individualidade; o conhecimento é também conscientização e instrumento de transformação social (Tanamachi e Meira, 2003, pp. 49-51).

Coadunando com essas defesas, reafirmo que a sala de aula é um espaço rico de diálogos e situações e que a permanência na escola contribui para a composição de anotações, num contexto de observação não-estruturada, de momentos ricos de detalhes para a compreensão do processo de escolarização das crianças. Neste sentido, passo a explicitar esses momentos vividos no cotidiano desta escola.

5.2 O dia-a-dia da sala de aula: Observando as ações pedagógicas e estratégias da professora para a aprendizagem

Observo que no dia-a-dia da sala de aula, algumas atividades são frequentes, como, por exemplo: logo na entrada a professora diz: “tirem o caderno para copiar a tarefa”. Assim, as crianças copiam a tarefa ou colam as folhas de atividades no caderno, logo que chegam e antes de realizar qualquer outra atividade. No início do ano, encontrei dificuldade para entender o que estava acontecendo e, depois de alguns dias, fiquei me questionando se este seria o melhor momento para copiar a tarefa a ser realizada para o outro dia, visto que os conteúdos contidos nesta tarefa seriam explicados naquela aula. Então, não seria mais prudente, primeiramente trabalhar os conteúdos no dia e depois passar a tarefa relacionando com tudo o que foi visto?

No dia 26 de fevereiro de 2013, no primeiro dia em que estive em sala de aula, a professora anda pela sala explicando como deve ser feita a tarefa: em voz alta fala quantas linhas devem pular; explica como deve ser a distribuição da folha; recomenda que pingue apenas um pingo de cola no canto da folha que deverá ser colada no caderno. Dá a ordem: “quem terminou a tarefa cruza o braço para eu ver que acabou”. Recomenda que usem o crachá na carteira para facilitar a identificação. Neste mesmo dia, a professora lê um quadro intitulado de “cartaz de combinados”³²⁷ e menciona que essas recomendações serão lidas todos os dias, no entanto, percebo que essa atividade foi realizada apenas nesse dia.

Neste mesmo dia, as crianças realizaram a prova de matemática, denominada pela professora de “diagnóstica”, justificando essa denominação, explicou que era uma prova para verificar o quanto os alunos dominavam os conteúdos do ano anterior. Assim, a professora anuncia que vai realizar um ditado de números e os alunos devem escrever o número ditado no espaço da folha; então, as crianças devem parar o exercício que estão fazendo para realizar o ditado. Os números ditados foram: 11, 0, 19, 23, 36, 40, 57, 62, 75, 88,99.

Enquanto a professora realiza o ditado, Mariana pergunta: “é assim?”; a professora vai até a carteira de Mariana e orienta por várias vezes durante o ditado. A professora anda pela sala olhando como estão resolvendo os problemas apresentados na prova e identifica que alguns alunos não montaram a conta, então diz: “*Eu preciso ver se vocês sabem fazer a conta,*

³²⁷ **No cartaz estava escrito:** *respeitar sua vez na fila, jogar lixo no lixo, fazer as atividades em silencio, ser amigo de todos, conversar, mas sempre baixinho, caprichar nas atividades propostas cuidar dos materiais e por fim: lembrem-se Amo vocês. Professora Silvana.*

então devem escrever a conta completa. O que vocês não estão conseguindo fazer passe para outro exercício e depois volte". Maurício não sabia escrever a resposta do problema, então a professora disse para ler a pergunta novamente e assim escrever a resposta. Quando todos terminam a prova, a professora anuncia a próxima atividade no caderno de língua portuguesa e pergunta: *"a primeira coisa que faz o que é?"* Alguns respondem alto: *"escrever a data"*.

Diante disso é possível observar que a professora dirige as atividades explicando com cuidado como deve ser feito e, além disso, pela interação entre as crianças e a professora, por suas respostas, demonstram conhecer a rotina e a forma de condução da professora nas atividades. Esses aspectos da ação da professora são muito importantes para as crianças terem a noção de organização do tempo e estarem inteiradas do que está acontecendo e o que deverá acontecer na aula. Considero que, exercitar para que as crianças saibam como ocorrerá a atividade, é uma excelente estratégia pedagógica.

Na atividade em que os alunos usaram o caderno de linguagem, colaram um poema com o título: *"nunca erre a cedilha"*. A professora recomenda que façam uma leitura silenciosa e explica: *"leitura silenciosa é ler no pensamento, ir juntando as letrinhas na cabeça"*. Depois de um tempo a professora lê em voz alta e pede para acompanharem a leitura com os olhos ou com os dedos: *"não é para ler junto, é para acompanhar"*. Observo que enquanto lê, a professora vai falando em que estrofe está; vai até a carteira de Mariana e indica com o dedo as palavras que está lendo. Outra ação da professora é mostrar como se escreve corretamente uma palavra que foi impressa da forma errada neste poema e as crianças fazem a correção. Quando inicia a atividade de leitura em voz alta, a professora explica: *"quem ler devagar não tem problema, ninguém vai tirar sarro do amigo e se alguém disser que não vai ler, eu vou dizer para tentar"*.

Nestas ações entendo que a preocupação da professora se direciona para que os alunos exercitem a leitura, tanto da forma silenciosa quanto da forma verbal audível, mencionando o respeito que todos devem ter com os colegas não importando se ele lê devagar ou rápido.

No segundo dia de aula, na atividade de língua portuguesa, os alunos devem circular no texto palavras que não conhecem e procurar o significado no dicionário escrevendo no caderno. A professora Silvana passa nas carteiras corrigindo a tarefa de casa e pede para os colegas se ajudarem na procura das palavras no dicionário, assim, Mariana ajuda o Luan; outro colega ajuda o Fábio. Enquanto isso, no quadro, a professora escreve a palavra que

circularam e o significado, assim, cada aluno lê uma palavra e o significado no dicionário para a professora escrever no quadro, as palavras foram: expressão, carisma, doçura, meiguice. A atividade gerou os comentários:

Professora Silvana: A palavra meiguice não está escrita assim, e por que será? Vocês vão achar no dicionário escrito meigo. Pode ir copiando do quadro agora.

Maria: tia... o F. não sabe o que é variadas e pálpebras..

Luis: variadas é mole!

Julia: é mole para você! Mas pra quem tem dificuldade não é fácil...

Neste diálogo entre as crianças é visível a menção da dificuldade da aluna, no entanto, no dia-a-dia da sala de aula ela sempre se mostrou desinibida, falante, solícita aos colegas, buscando proximidade e, a meu ver, a professora sempre teve ações de contenção aos comportamentos de Júlia, sempre dizendo para parar com a conversa em tom jocoso, dizendo: “tinha que ser você né?”. A meu ver, esse comportamento da professora por vezes influenciava o comportamento das crianças, pois em qualquer momento que Júlia expressava qualquer opinião era contida pelos colegas, que usavam as mesmas expressões verbais da professora. Uma situação que envolveu a menina foi no dia em que Júlia chega com o braço engessado e a professora pergunta se aquela mão é a mão com a qual ela escreve e a resposta da menina é sim. Júlia diz que vai ficar com o gesso por 15 dias e diz para a professora que a mãe disse para ela ficar só assistindo. A professora comenta: *“e de boca bem fechada né Júlia”*? Fábio: *“ela colocou isso para não escrever”*.

Essa situação do braço engessado de Júlia gerou comentários por partes dos alunos por diversos dias, visto que eu frequentava a escola apenas uma vez por semana, mas recordo de ouvir das crianças que Júlia estava com gesso para não copiar, por pelo menos umas três semanas. Enfatizo ainda que essa questão da cópia me chamou a atenção, pois foi abordada por diversas vezes: Luan, em um de nossos encontros, expressou que gostava de estar ali porque não precisava copiar as coisas do quadro; Fábio também mencionou, e não apenas uma vez, que era melhor ficar ali do que na sala de aula e ter que copiar tudo aquilo que a professora passava no quadro. Diante disso, recordo o comentário de Luis: *“tem que copiar? Só copiar... só copiar... só copiar...”*.

Diante disso, fico questionando: Por que será que a cópia é tão utilizada como ação pedagógica visto que é uma atividade considerada ruim pelas crianças? Por que não usar

outras estratégias? Presenciei algumas aulas em que as crianças deviam copiar textos de duas ou três páginas do livro e questiono: Se o conteúdo está no livro, por que copiar novamente? Não seria possível realizar outra atividade que não a cópia? Qual o sentido e o significado dessa ação para a aprendizagem das crianças? Percebo que na maioria das vezes o tempo era tomado para a realização da cópia e ao final da atividade não sobrava mais tempo para uma discussão sobre os assuntos. Neste sentido, concordo que a estratégia desenvolve algumas habilidades motoras, a repetição contribui de certa forma para a assimilação da escrita como um todo, no entanto, considero que, embora, muito utilizada, deve ser repensada.

Observo que no terceiro dia de aula, 12 de março de 2013, a professora utilizou a estratégia de agrupar os alunos em dupla para a leitura, visto que não havia livros de língua portuguesa suficientes, sendo algumas duplas: Ana Cláudia com Mariana; Mateus com Maurício; Luis com Vitor; Maria com Camila. Depois do ocorrido, em nossas conversas, sinalizei para a professora os efeitos positivos dessa ação, visto que anteriormente havia demonstrado não concordar em colocar as crianças agrupadas para atividades. Interessante notar que a mesma reconheceu que aquele momento da leitura em dupla foi muito produtivo para a aprendizagem das crianças e afirmou que utilizaria mais vezes.

Na quarta aula que observei neste ano, em 26 de março de 2013, o dia estava bem chuvoso e várias crianças faltaram, sendo um a semana comemorativa de Páscoa, as crianças estavam confeccionando um livrinho com figuras, desenhos e mensagens da Páscoa. Assim, foram distribuídos os livrinhos de EVA³²⁸ e cada aluno recortava os coelhos para colar, enquanto a professora lia a história da Páscoa e as crianças desenhavam conforme a história. A professora Silvana desenhou no quadro um coelho grande para os alunos também desenharem em seus livrinhos e Júlia diz: “Ô tia, você é artista?” e a professora responde: “o meu não ficou igual não” e Júlia: “Ah... ficou sim”. Neste dia, os alunos se envolveram nesta atividade que deveria ficar pronta, deveriam também copiar o texto para o livrinho:

“Na sexta feira santa, procissões e outras celebrações lembram o sofrimento de Jesus antes da sua morte na cruz. No domingo de Páscoa, as famílias se reúnem em celebrações especiais para comemorar a ressurreição de Jesus. Além de brindarem ao Salvador, adultos e crianças se deliciam com ovos de chocolate”.

Na aula do dia 22 de abril, a professora Silvana corrigiu a tarefa de horas no quadro, desenhou os relógios e foi falando e desenhando as horas corretas, enquanto os próprios alunos foram corrigindo no caderno a tarefa realizada. Assim, observo que Fábio se anima e

³²⁸ Um material de papelaria especial para essas atividades.

diz: “eu acertei todas”; enquanto André participa respondendo às perguntas da professora com relação ao ponteiro da hora e do minuto em cada hora determinada; Ana Cláudia olha para o caderno e para o quadro e vai corrigindo o que fez; e Mariana apenas olha para o quadro.

Dando continuidade à tarefa, a professora continua com atividades de horas no caderno de matemática, onde foram carimbados vários relógios para as crianças completarem com os ponteiros as horas do quadro: 8h e 30m; 10h e 30m; 11h e 30m; 9h e 30m; 12h e 30m; 13h e 30m; 14h e 30m; 15h e 30m; 16h e 30m; 17h e 30m; 18h e 30m; 19h e 30m. Na sequência a professora apresenta um problema para resolver: *Pedrinho demorou das 7:30 às 12:00h, quanto tempo foi?* Para a realização desta atividade, a professora usa os relógios que cada um tem para ir mostrando quantas horas o menino demorou, no entanto, Luan não realizou a atividade e a professora se dirigiu até sua carteira e deu as respostas para ele escrever; André foi respondendo em voz alta as respostas, enquanto que Mariana estava colando a tarefa no caderno.

Depois do recreio, a professora Silvana foi ao médico e foi substituída pela coordenadora Alessandra, que agrupou as crianças em duplas para terminarem a atividade, e desenhou no quadro um relógio para marcar o tempo que deveriam terminar a atividade; combinou com a sala o sinal para identificar aqueles que terminaram a atividade e os alunos sugeriram que abaixar a cabeça seria um bom sinal e assim ficaram acordados. Fábio e Luan ficaram juntos e conversando sobre a atividade, percebi que estavam com dúvidas. Assim, me aproximei e Luan disse que não estava conseguindo fazer.

A primeira pergunta foi: quantas horas têm até o meio dia? No relógio desenhado no livro, fui sinalizando com o dedo a volta das horas no relógio e contando os números em voz alta, no final disso pergunto para Luan quantas horas tem o relógio. Luan olha para mim e não responde, então faço novamente a volta do relógio com o dedo contando as horas em voz alta, no final pergunto novamente- Luan olha para mim e responde bem baixinho: “12 horas”. A segunda pergunta a ser respondida foi: quantas horas têm o dia todo? Novamente faço a volta do relógio com o dedo sinalizando até o meio dia e continuo dando a volta até chegar em 24 horas- Luan olha e não responde, então faço novamente a volta- Luan não responde, então peço para ele contar junto comigo os números das horas, ao final ele olha para mim e não responde; assim, digo: “vamos de novo”. Fazemos a volta do relógio novamente e no final ele responde bem baixinho: “24horas”. Digo: “muito bem... isso mesmo... agora vai lá e escreve a resposta”. Luan vai até a carteira e escreve a resposta.

Nessa interação bem próxima a Luan, percebo que tem dificuldade ao pronunciar as palavras e a cada pergunta a ser respondida demonstrava dúvida ou até mesmo medo, sendo, portanto, necessário utilizar outras formas de perguntar para que ele respondesse. Interessante notar que mesmo demonstrando medo, respondeu às perguntas.

Enquanto as atividades se desenvolviam na sala, tive a oportunidade de folhear os cadernos de tarefa e observei que no caderno de Fábio encontro o recado de revisão de ciências para a prova em 18 de abril e relembro que o pai de Fábio em uma de nossas conversas relatou que o menino nunca fala sobre as provas; em 27 de março uma atividade para pesquisar com a família como comemoram a páscoa com alguns erros e troca de letras, por exemplo: *pascua*³²⁹, *comemoranas*, *fassenus*, *almosa*, *tracanan*, *munto*.

No caderno de tarefa da Mariana, a tarefa de 27 de março não foi feita e a professora escreveu um recado, encontro também a revisão de ciências em 18 de abril. Já no caderno de tarefa da Ana Cláudia todos os recados estavam completos e atividades feitas, observo ainda que o caderno é bem cuidado, encapado e a letra é legível. No caderno de tarefa de Luan encontro o bilhete da professora sobre as tarefas não realizadas nos dias 20 e 25 de fevereiro, no qual a professora avisa sobre as atividades e pede para realizá-las; na tarefa do dia 06 de março escreveu: *“ancortar quanton pó você uus”*, e a professora escreve logo abaixo: *“anotar quanto tempo você usa para fazer as atividades abaixo, durante o dia”*. Depois da escrita da professora a tarefa foi feita. Luan escreve na tarefa do dia 27 de março: *“pesquise coom seus raniliares cono você comemora anascoa. Escrenn e ieustrar-) 4 demhar – trazer respondido em polha separada a respota e o desemnhos”*. Neste dia não foi possível observar o caderno de tarefas de André, pois ele esqueceu de trazê-lo.

Nesta outra atividade de tarefa, as crianças deveriam colar o texto no caderno e completar as frases com palavras/rimas do quadro:

amarelinha	banjo	Sonhar	Deus	anjo
carrossel	cantar	Céu	adeus	cirandinha

Numa nuvenzinha clara estava sentado um _____

Cantando uma linda cantiga enquanto tocava um _____

No seu quartinho, a menina ouvindo o anjo _____

³²⁹ Reproduzo aqui a forma como estava escrita no caderno.

Adormeceu sorrindo e começou a _____
 Sonhou que o anjo cantor desceu da nuvem do _____
 E veio brincar com ela de girar no _____
 Depois se deram as mãos, ciranda _____
 Cantaram cantigas de roda e pularam _____
 Até que chegou a hora do anjo dizer _____
 E ir de volta pro céu, pra bem pertinho de _____

Esta foi uma das tarefas enviadas para ser realizada em casa e que me intrigou profundamente, visto sua incoerência na forma de escrita, por se tratar de um verso de estrofes³³⁰ e pelo próprio conteúdo, sem significado e sem um fundamento que pudesse provocar alguma discussão produtiva. Neste sentido, questiono esta atividade, pois o que este conteúdo incita em reflexão, raciocínio, atenção, concentração nessas crianças? Em outros momentos das aulas, avalio que os conteúdos apresentados às crianças são frágeis, superficiais, servindo apenas para completar uma atividade que deve ser realizada. Neste sentido, retomamos a afirmação contundente de Saviani (1992) no que se refere à função da escola, pois em suas palavras:

A escola tem uma função específica, educativa, propriamente pedagógica, ligada à questão do conhecimento; é preciso, pois, resgatar a importância da escola e reorganizar o trabalho educativo, levando em conta o problema do saber sistematizado, a partir do qual se define a especificidade da educação escolar (Saviani, 1992, p. 101).

Remeto-me às ideias do autor para aprofundar a questão abordando sobre a contradição que assola a educação e a tendência de secundarizar a escola, pois, à medida que uma sociedade de classes defende os interesses de alguns, causa a desvalorização da escola, “[...] cujo objetivo é reduzir o seu impacto em relação às exigências de transformação da própria sociedade” (Saviani, 1992, p. 101), assim, a intenção em desvalorizar e secundarizar a escola está em esvaziá-la de sua função específica que é “[...] a socialização do saber elaborado, convertendo-a numa agência de assistência social, destinada a atenuar as contradições da sociedade capitalista” (Saviani, 1992, p. 102). Refletindo sobre essa condição da escola ao desempenhar sua função na sociedade, coadunamos com as ideias de Paro (2000) ao afirmar que:

³³⁰ Transcrevo aqui exatamente como foi entregue para as crianças colarem em seus cadernos.

Não há dúvida de que podemos pensar na escola como instituição que pode contribuir para a transformação social. Mas uma coisa é falar de suas potencialidades... uma coisa é falar “em tese”, falar daquilo que a escola poderia ser. Uma coisa é expressar a crença de que, na medida em que consiga, na forma e no conteúdo, levar as camadas trabalhadoras a se apropriarem de um saber historicamente acumulado e desenvolver a consciência crítica, a escola pode concorrer para a transformação social; outra coisa bem diferente é considerar que a escola que aí está já esteja cumprindo essa função. Infelizmente, essa escola é sim reprodutora de certa ideologia dominante... é sim negadora dos valores dominados e mera canceladora da injustiça social, na medida em que recoloca as pessoas nos lugares reservados pelas relações que se dão no âmbito da estrutura econômica (Paro, 2000, p. 10).

Levando em conta o nível de profundidade e a extrema importância do que ocorre na escola, não coaduno com a ideia de que “estamos na escola para cumprir aquilo que rege o planejamento e pronto”³³¹. A impressão que tive por diversas vezes é que as atividades desenvolvidas cumpriam as exigências do currículo e nada mais. Neste caso em especial, por exemplo, penso que para trabalhar palavras e rimas é possível que outras atividades sejam apresentadas do que somente copiar as frases e completar com palavras. Uma forma de explorar mais intensamente as palavras e suas rimas seria por meio de músicas, poemas, encenando suas letras, construindo versos, utilizando palavras sorteadas para a construção desses versos, ou baralho de palavras, dominó de palavras, enfim, atividades que possam promover a interação entre as crianças, instigando a criatividade e a aprendizagem de uma maneira construída por elas mesmas.

Na aula do dia 30 de abril de 2013, a professora iniciou recomendando que terminem de pintar o foguete dado na aula anterior para colar no caderno de ciências. A ajudante do dia foi a Rafaela que distribuiu os cadernos de tarefa, sendo:

- 1) Estudar (ler) os conteúdos do projeto O.B.A no caderno de ciências (Olimpíadas Brasileira de Astronomia).
- 2) Arme e efetue as operações com reserva:
 - a) $37+6=$ b) $81-19=$ c) $52+19=$ d) $43-15=$ e) $63+17=$ f) $34-18=$ g) $42+29=$ h) $81-34=$

Enquanto os alunos copiavam a tarefa, a professora Silvana explicou que todos os dias iriam realizar um ditado de dez palavras que seriam corrigidas para verificar quem acertou todas as palavras, no entanto colocou algumas regras: não poderiam usar a borracha, deveriam escrever sem apagar; não poderiam repetir em voz alta; a professora iria falar a palavra duas vezes apenas e, portanto, deveriam pensar com a cabeça e não falar alto.

³³¹ Grifo nosso; afirmação nossa.

Penso que essa atividade seria uma boa estratégia para identificar onde se encontra a maior dificuldade das crianças e quais os erros mais comuns, a fim de promover mais atividades e superá-los. No entanto, pela forma de condução da professora, suponho que o objetivo a ser atingido se direcionava apenas para quantificar os erros e acertos.

Diante da proposta da professora, Luis pergunta se vão ganhar um prêmio e a professora faz uma expressão de que não havia pensado nessa questão balançando a cabeça, mas responde que a cada 10 dias quem tivesse todos os acertos iria ganhar alguma coisa. Esse primeiro ditado foi: Limpeza; embora; lampião; bombom; ombro; tempero; bomba; xampu; campo; zumbido.

Observo que enquanto a professora explica o que vai acontecer, Luan fica copiando a tarefa do quadro, pois ainda não terminou, mas a professora olha e pede os cadernos para o menino, dando a ordem para pegar o caderno de língua portuguesa para fazer o ditado junto com os colegas. Então, mais uma vez, Luan ficou com a atividade incompleta no caderno. Na sequência é realizado o ditado, a professora pergunta se concordo em corrigir os cadernos, respondendo afirmativamente, pois considero mais uma chance de ter contato direto com a produção dos alunos. Diante dessa correção do ditado, apresento um quadro que mostra as palavras da forma como foram redigidas por eles e em negrito as palavras escritas da forma correta:

ANA CLAUDIA Letra de mão	FABIO Letra de mão	MARIANA Caixa alta	LUAN Caixa alta	ANDRÉ Letra de mão
1. lipesa	Linpressa	LIPCA	LIPESA	linpeza
2. em	embora	EDALA	EROLA	embora
3. lanpinão	lanpião	LIAMA	LĂPIĂHN	lenpião
4. bobo	bombom	?	BOBO	bonbom
5. ombro	ombro	ODLO	OPO	ombro
6. deiparo	tenpuro	TOLO	TEPERO	tempero
7. boba	bomba	DAIIA	POBA	bomba
8. xanpu	champu	COPU	ÇEBU	chebu
9. capo	campo	EQO	CHOPO	canbo
10. zupito	zumbido	OIO	SUBITO	sumbido
Total: 1 correta	Total: 5	Total: 0	Total: 0	Total: 4

Ao corrigir as palavras no caderno, conforme o pedido da professora, foi possível observar que André escreveu algumas palavras corrigindo a letra por cima do que já havia escrito, pois a regra era de que não deveriam usar a borracha; Mariana escreveu as palavras em caixa alta e algumas foram difíceis de identificar; Luan trocou letras na escrita assim como faz na fala, o que dificulta entender o que ele quer expressar; Fábio acertou mais palavras, embora tenha trocado algumas letras; Ana Cláudia foi rápida ao copiar as tarefas do quadro, sempre com seu caderno impecável, limpo, organizado, bem cuidado, embora faça a troca de letras, dificilmente fica atrasada nas atividades da sala.

Na aula do dia 07 de maio, ao chegar à sala, a professora já avisa sobre a cópia da tarefa e Fábio lembra que não fez a tarefa do dia e comenta: *“ah, que burro, não fiz essa parte”*. Vai até a professora Silvana e mostra o caderno, repetindo que não fez. A professora Silvana responde: *“faz agora”*, então Fábio sem questionar, senta na carteira e começa a fazer; enquanto isso, a professora arruma os materiais, as crianças se ajeitam e conversam. É neste dia que a professora faz a troca de lugar de Luan, argumentando que seria para diminuir o barulho e as conversas. Então o mapa de sala ficou:

	Mesa da professora		
Mariana ³³²	Luan	André	Mateus
Julia	Marina	Camila	Rafaela
Ana Cláudia	Julia	Mauricio	Fábio
Luis	Mateus	Maria Eduarda	Vitor

Na sequência da aula, a professora diz: “Vamos fazer o 4º ditado”.

Luis: Que ditado?

Julia: Que ditado!!

Interessante notar que nesse diálogo, Júlia se remete ao comentário de Luis de uma forma bem parecida como a professora faz com os alunos, demonstrando um tom de voz de indignação por ele não saber de que ditado se tratava. As palavras do ditado foram: Avião;

³³² Os nomes grifados são as crianças da nossa pesquisa.

Favo; Pavão; Feroz; Feliz; Bravo; Cafuné; Fumaça; Funil; Varanda. As respostas³³³ dos alunos foram:

Fabio	Luan	Ana Claudia	André	Mariana
avião	AVIEO	avecão	avião	AVIOA
favo	FAVU	Vavo	fafo	OVO
pavão	PAVÉO	pavão	pofao	PANO
feros	FERSO	fenros	foros	VOLI
feliz	FELIS	Felis	felis	VOIO
bravo	PRAFO	bramvo	brava	MVO
cafune	CAFUNÉ	cafuné	cofuné	AIEL
fumasa	FUMASA	fumasa	fumaça	FUNA
funiu	FUNI	Funio	fumiu	VIONO
varãda	FRETA	varanda	farada	VALT

Diante disso é possível observar que Fábio troca algumas letras, usa letra de mão e obteve quatro acertos; Luan escreve em caixa alta e representa a escrita da mesma forma como fala, acertando uma palavra; Ana Cláudia troca algumas letras, mas conseguiu escrever três palavras; André troca as letras e escreve da forma como fala, conseguindo escrever corretamente duas palavras; Mariana demonstra muita dificuldade, pois não identifica o som relativo à letra e não teve nenhum acerto. Gostaria de enfatizar que a questão dos acertos não deve ser a prioridade neste processo de alfabetização, e sim o processo de aquisição da leitura e da escrita em que as crianças estão passando. É visível que as dificuldades de pronúncia das palavras se estendem à escrita, pois o som e as letras representam o que falam, então, se falam errado vão escrever errado. Fico na defesa de que a expressão verbal dessas crianças é necessariamente primordial, não só para o desenvolvimento da escrita, mas para a satisfação e a auto-estima dessas crianças em poder saber que conseguem e podem escrever e ler como seus amigos. Em um dos encontros com Mariana, que vai ser mais bem relatado mais adiante, tive a oportunidade de exercitar algumas palavras e a pronúncia destas e pude perceber o potencial que essa criança tem, reafirmando particularmente que essas dificuldades foram

³³³ Optei por apresentar a forma exata escrita pelas crianças e as palavras grifadas foram as palavras escritas de forma correta. As palavras em maiúsculo foram escritas em caixa alta e as palavras em minúsculo foram escritas com letra de mão, conforme a denominação dada pelas professoras.

sendo acarretadas por uma série de questões da sua história de vida, além de não ter o suporte e apoio necessário para este desenvolvimento.

Ao terminar o ditado, a professora distribui o material dourado para que as crianças representem alguns números no caderno. Quando os alunos terminam essa atividade, são liberados para cantar a música da apresentação do Dia das Mães. Enquanto alguns cantam, Fábio olha para a sala e copia a atividade do quadro; Luan continua copiando; André canta com a sala e Ana Cláudia também. Nesse tempo, a professora deixou as crianças à vontade para irem terminando a atividade e cantando a música das mães e avisou que fariam um ensaio no pátio.

Diante dessa situação de ensaio, pude observar algumas reações das crianças, considerando suas histórias de vida, como, por exemplo, Mariana que estava morando no abrigo, sem contato com a mãe, desde o início do ensaio manteve as mãos nos bolsos e só depois de um tempo passou a fazer gestos e cantar junto com os colegas. Observei também que Fábio ficou olhando ao redor, deu risadas, mexeu com os colegas, brincou com as pernas, e parecia não estar à vontade nessa situação, quase não cantou e não fez gesto algum. Nesse caso, alguém que não conhece sua história de vida até poderia julgar ser o caso de um menino bagunceiro, hiperativo, que não para quieto, que não mantém a atenção na atividade, que não obedece à professora, ou seja, um indisciplinado. No entanto, o pai de Fábio já havia relatado sobre a dificuldade que estava enfrentando com o menino diante da separação da esposa, que foi embora e não dá notícias ao garoto nem mesmo em seu aniversário. Assim, fica evidente a dificuldade de Fábio em participar de uma atividade que está ligada a uma data que representa sofrimento para ele, pois não tem sua mãe ao seu lado, sem ao menos entender o porquê. Em outra conversa com o pai, o mesmo mencionou que no ano anterior Fábio chegou em casa com a lembrança para as mães e entregou ao pai, dizendo: “essa é para você pai”.

Ao observar Ana Cláudia, André e Luan, percebo que cantam, fazem os gestos, demonstrando estar tranquilos e à vontade nessa situação. Após o ensaio, ao voltar para a sala, as crianças recortaram flores de papel EVA para a apresentação especial que seria na sexta-feira. Enquanto recortavam o material, as crianças conversavam e num desses diálogos Fábio diz bem alto: “*Feliz Dia dos Pais*”, repetindo essa fala por diversas vezes. Enquanto tudo isso acontecia, Luan estava copiando as atividades de matemática do quadro que não havia feito, então ainda deveria realizá-las utilizando o material dourado na escrita por extenso e recortar as flores para a lembrança da mãe.

Diante desses acontecimentos, ressalto alguns aspectos para reflexão, considerando que contradições permeiam as relações em nossa sociedade. A instituição escolar está inserida numa sociedade capitalista e que culturalmente prega valores morais de família estruturada. Nessa data próximo ao Dia das Mães, pude observar de perto a dificuldade de crianças que não vivem essa realidade, crianças que por diversos motivos não têm o convívio com a mãe, como, por exemplo, Mariana que foi retirada da família pelo motivo de abuso do pai; Ana Cláudia também retirada do convívio da mãe por ter sido violentada pelo padrasto; André que junto com seus irmãos foram morar com a avó porque a mãe, usuária de drogas, não tinha condições nenhuma de cuidar dos filhos; Fábio que perdeu o convívio com a mãe por problemas do casamento e que o atingiram diretamente.

Diante dessas histórias, a escola ainda não se atenta para a realidade vivida, pois enfatiza a beleza, o amor incondicional, a verdade, a fidelidade, o companheirismo, a dedicação, enfim, qualidades que nem sempre as mulheres estão dispostas a oferecer, seja para um filho ou para a família. Nesta condição, como fica a cabeça de uma criança que presencia essa valorização, mas que não tem acesso a esse amor? Que tipo de relação familiar a escola intenciona promover com essas atividades? A escola conhece a fundo a história de vida dessas crianças? Que sociedade é esta que impõe uma função materna que não condiz com o ideal dessas mulheres? A escola está atenta o suficiente para as mudanças sociais que vêm ocorrendo nas relações familiares? Que tipo de atividades a escola poderia promover sem provocar situações desastrosas como esta? As histórias vividas por essas crianças são a realidade de uma sociedade que não se encaixa em padrões estabelecidos e que, portanto, é preciso promover discussões e reflexões com os professores, com os alunos, com os pais sobre essas diferentes configurações familiares encontradas em nossa sociedade atual.

Na aula do dia 14 de maio, ao voltar do intervalo, a professora escreveu um texto no quadro o qual os alunos deviam copiar:

O RELÓGIO³³⁴

Passa o tempo tic, tac, tic, tac passa a hora
Chega logo tic, tac, tic, tac, vai-te embora,
Passa tempo bem depressa
Não atrasa nem demora, Que já estou muito cansado,
Já perdi toda alegria
de fazer meu tic-tac, tic, tac, dia e noite, noite e dia,
tic, tac, tic, tac, dia e noite, noite e dia

³³⁴ Link: <http://www.vagalume.com.br/vinicius-de-moraes/o-relogio.html#ixzz37lMr8hJe>

Tic-tac-tic-tac-tic-tac, tic-tac... Blom!

As crianças demoraram um tempo para copiar, mas quando terminaram, a professora Silvana foi dirigindo a atividade: as crianças foram fazendo no caderno e ela foi escrevendo as respostas no quadro: 1. Encontrar as palavras com M e N antes de consoante, e 2. Grifar com lápis colorido as palavras encontradas.

Um fato chamou a atenção nesta atividade: a professora não colocou a referência do texto e as crianças apenas copiaram para depois encontrarem as palavras com M ou N. neste sentido, considerando que as estratégias pedagógicas são fundamentais para a apropriação do conhecimento, apresentar o autor de um texto é de fundamental importância para que as crianças tenham contato com cada escritor e, nesse caso, é um poema que faz parte de uma coleção, “A Arca de Noé” de Vinícius de Moraes, lançado em 1970. É um poema com grande efeito sonoro, com um ritmo que dá um tom de brincadeira, sendo encontrado em coleções infantis, livros didáticos, internet, em formato de texto ou com animação. Suponho que algumas crianças conheçam, pois foi utilizado em episódios do programa infantil de televisão “O Castelo Rá-Tim-Bum”, produzido e transmitido pela TV Cultura e direcionado ao público infanto-juvenil por possuir uma abordagem totalmente pedagógica³³⁵.

Assim, com tantas informações atuais, com vídeos, CDs, trechos de filme, penso que seria uma grande chance de a professora aproveitar o momento para explorar não apenas as palavras com M ou N, mas para ampliar o conhecimento das crianças no que se refere à autoria da obra, ao ritmo, à composição dos versos, a expressão corporal, a pronúncia das palavras, enfim, várias funções poderiam ter sido mais bem exploradas. A impressão que fica é que apenas o cumprimento das atividades, com a cópia e a resolução, é o suficiente para tê-las como cumpridas e finalizadas, não utilizando outras possibilidades e estratégias.

Neste sentido, Chaves, Tuleski, Lima e Giroto (2014) afirmam que os educadores podem enriquecer sua prática pedagógica diversificando as práticas educativas, de modo a envolver as crianças “na leitura, na contação de histórias, em brincadeiras de papéis sociais ou de faz-de-conta, rodas de conversas, apreciação de produções artísticas com telas, músicas e poesias” (Chaves, Tuleski, Lima e Giroto, 2014, p. 131). Assim como as autoras, enfatizo uma atuação pedagógica pautada numa perspectiva de humanização e emancipação, segundo

³³⁵ <http://eraumavezuem.blogspot.com.br/2012/10/tic-tac-tic-tac-passa-o-tempo-mas.html>

a qual consideramos que deve ser permeada de recursos e procedimentos ricos de significado, comunicação e afetividade, pois:

A partir dessa premissa, as práticas educativas devem priorizar a musicalização, procedimentos didáticos com telas, o ensinar a encantar-se por personagens de histórias, pelo ritmo e movimento das poesias e canções. [...] Desse modo, apresentar em detalhes as telas de Portinari, brincar e dançar com as letras de Vinícius e Toquinho, contextualizar o autor, ilustrador e obra nos momentos de leitura e contação de histórias e atividades literárias decorrentes, permitir a constituição de autoria do leitor durante os processos de leitura com a recontextualização configuram-se intervenções pedagógicas que apresentam às crianças e educadores as máximas elaborações humanas (Chaves, Tuleski, Lima e Giroto, 2014, p. 131)

Neste sentido, reafirmo as palavras das autoras:

Que a perda do sentido e do significado, tanto dos conhecimentos que devem ser apropriados pelos alunos e transmitidos pelos professores, quanto das próprias atividades escolares, muitas vezes mecanizadas, fragmentadas e superficiais que alimentam e incrementam esse processo de alienação, apenas fazem com que as crianças e jovens não desenvolvam pelos trabalhos e atividades escolares motivos suficientes e tenham claras as finalidades do conhecimento científico e artístico para o seu desenvolvimento individual e da sociedade como um todo, mantendo-se na escola apenas por obrigação, motivados por notas, prêmios, classificações, títulos, *status* (Chaves, Tuleski, Lima e Giroto, 2014, p. 139).

Na aula do dia 28 de maio, demoro um tempo a mais para entrar na sala de aula, pois encontro com a diretora que há um mês estava em licença saúde. Assim, quando entro em sala, fui recebida pelos alunos com olhares e expressões, de “bom dia”; “olha a professora veio”; “oi”. Nessa altura do ano já estava me sentindo em casa, sendo para mim um trabalho muito prazeroso estar na escola.

Neste momento da aula, os alunos estavam trabalhando os conteúdos de geografia em duplas, com o texto sobre “o bairro” e deviam responder às questões no caderno. As duplas foram formadas: André com Luis; Ana Cláudia com Rafaela; Mariana com Maurício; Fábio com Camila e Luan faltou. É possível observar que mesmo estando em duplas, com as carteiras próximas, as crianças pouco conversavam entre si. Assim, nesta atividade estavam copiando as perguntas no caderno e respondendo, enquanto a professora escrevia no quadro as respostas corretas.

Neste mesmo assunto, surge o tema: “serviços essenciais: de quem é a responsabilidade?”, e a professora Silvana menciona que devem proceder a leitura silenciosa das páginas 56 e 57 do livro. Enquanto isso, Ana Cláudia, André, Mariana e Fábio copiam as perguntas da atividade anterior do livro. Assim, passo a interagir com as crianças perguntando

o nome do bairro em que moram: Fábio respondeu; Ana Cláudia soube responder o nome da rua; André explicou exatamente como era o caminho para chegar a sua casa e o nome do bairro; Mariana estava copiando. Durante essa interação, a professora diz que quem já copiou, deveria copiar a próxima atividade, que estava composta por perguntas, como:

1. De acordo com o texto, quais são os serviços essenciais que todas as pessoas têm direito? (8 linhas).
2. O que o governo cobra da população para realizar os serviços essenciais?
3. De acordo com o texto, quais são os deveres em relação aos serviços essenciais?

Para responder a essas perguntas, a professora disse que deveriam ler o texto e ir procurando as respostas, pois todas estavam na sequência do texto. Enquanto a aula passa, Mariana e André copiavam a primeira atividade de geografia, Ana Cláudia copiava a segunda atividade e Fábio estava começando a copiar as perguntas da segunda atividade. Enquanto a professora Silvana corrige as perguntas escrevendo as repostas no quadro, surge um diálogo:

Silvana: “êh Mariana, esperando a resposta do quadro...”

Rafaela: lê a resposta...

Luis: “ficou bem gigante...”

Fábio: “5 minutos pra bater o sinal...”

Luis: “que que eu mereci pra sofrer tanto... é 7 linhas....”

Considerando a importância dos temas apresentados em aula, penso que a professora poderia ter explorado mais o conteúdo por meio de discussões com as crianças, pois assim seria possível explanar sobre a realidade do seu bairro. Alguns aspectos enfatizo como, por exemplo, a atividade a ser desenvolvida em duplas, pois, nesse caso as carteiras foram agrupadas em duplas apenas para copiar o texto e as perguntas do livro, afinal, nenhuma discussão foi provocada ou incitada para que ocorresse. Outra questão é que nesse dia em especial, as atividades, na sua maior parte, incluíram copiar perguntas ou textos e, no decorrer da aula, foi possível observar que, não somente os alunos que destaco, mas muitos outros também ficaram atrasados em relação ao que a professora estava pedindo. Diante disso, relembro a fala de Luis em uma das aulas: “*Copiar..., copiar..., copiar*” e nesta aula também fez uma reclamação: “*que que eu mereci pra sofrer tanto... é 7 linhas....*”.

Quanto às questões sobre os serviços essenciais, houve apenas uma leve menção de como esses serviços estavam sendo oferecidos nos bairros, pois a professora ao perceber o

aumento dos diálogos entre as crianças e os vários pedidos para se manifestar, resolveu finalizar dizendo que já estava virando bagunça, fato que considero uma lástima. Diante disso, pergunto: não havendo discussão, o que resta? Copiar, copiar e ler no texto procurando onde estavam as respostas.

5.3.Compondo o dia-a-dia da sala de aula com as ações pedagógicas da professora auxiliar

Observo que em uma atividade de leitura já no primeiro dia de aula, a professora Eliana incentiva a todos os alunos a participarem e, ao chamar a atenção das crianças para ajudá-las a corrigir erros, sempre as chama de “amor”. Um diálogo de incentivo interessante que presenciei foi:

Professora Eliana: “a gente nasce sabendo?”;

Todos: não...

Luis: “mas tem criança com 4 anos que já sabe ler...”

Professora Eliana: “isso acontece mesmo, mas todos podem aprender”.

Enquanto a professora lê em voz alta o texto “esconde- esconde”, Fábio comenta sussurrando: “*a professora lê rápido*”. Diante do conteúdo do texto, um diálogo entre as crianças e a professora ocorre:

Professora Eliana: Você já brincou de esconde-esconde?

Luis: “eu não brinco muito...melhor se fosse play station”...

Anderson: “eu não lembro”.

Professora Eliana: Você conhece essa brincadeira por outro nome? Qual?

Luis: “a gente já brincou de pega mulher....ahahhahha”

Professora Eliana: pique-esconde...

Luis: “pique porque corre e esconde porque esconde”.

Professora Eliana: menino esperto!

Entre as ações da professora, observo que anda pela sala de carteira em carteira; olha as atividades que os alunos estão escrevendo e quando necessário dá orientações como: “*só na linha pode escrever... tem que virar a folha*”. Neste dia, os alunos estavam realizando a cópia do texto esconde-esconde e respondendo às questões que foram comentadas e ouço o comentário de Luis: “*tem que copiar? Só copiar... só copiar... só copiar...*”.

No terceiro dia de aula, a professora Eliana assume a sala após o intervalo e anuncia a nova atividade: Leitura silenciosa da história em quadrinhos: “O cascão e seus amigos: Pagar pelo que fez”. Enquanto os alunos estão lendo a história, Luan ainda está colando a tarefa no caderno, Mariana está escrevendo a data no caderno copiando do quadro. Enquanto isso, Professora Eliana começa comentar a história e Mariana fica folheando o livro, como perdida; Luan acompanha a leitura, atento, olha para a professora; André procura lápis dentro do estojo, brinca com o bastão de cola; A professora Eliana para e ajuda Mariana a encontrar a página certa no livro e continua falando e comentando as figuras da história. Depois de um tempo, Mariana vira as folhas do livro e olha outras coisas, volta para a história e observa o livro, enquanto isso a professora Eliana vai contando a história e explicando. Mariana debruça sobre o livro na carteira, Luan olha para a professora, André olha para o livro e um diálogo se desenvolve:

Professora Eliana: meninos... isso já aconteceu com vocês?

Fábio: meu primo chutou a bola e quebrou o vidro;

Vitor: deslizei com skate e bateu no vidro;

Luis: tava jogando bola, meu irmão chutou, eu chutei, virou um rolo e quebrei o vidro; o castigo foi uma semana sem jogar vídeo game;

André: tava na frente da casa e quando fui chutar foi no vidro do carro da minha vó e fiquei dois meses sem jogar vídeo game.

Eliana: qual o castigo do cascão da história?

Luis: ele foi limpar a grama.

Eliana: mas foi castigo?

Turma: não...

Eliana: foi uma atitude do cascão... ele se ofereceu para fazer alguma coisa. Agora no caderno de português vamos responder uma pergunta de cada vez. Organizem a carteira... só o livro e o caderno... nada de caderno no colo... tesoura e apontador no estojo.

Em outros momentos, as professoras comentaram que sempre orientam as crianças a manter a carteira limpa somente com o material que vão utilizar naquele momento, pois se deixam outras coisas se distraem muito fácil, derrubam coisas no chão, mostram o que têm para os amigos e não prestam atenção. Neste sentido, essa seria uma maneira de tentar manter a atenção concentrada das crianças na atividade que está sendo realizada.

Na situação anterior é fácil observar como as coisas vão acontecendo: enquanto a professora vai falando, comentando sobre a história alguns estão fazendo outras coisas e não

prestam atenção na professora. Percebo ainda, que a professora Eliana está sempre atenta para essas situações e enquanto fala se dirige à criança como fez com Mariana que estava perdida folheando o livro sem saber onde se encontrava a história lida pela professora. Observo que a professora desenvolve outras ações que contribuem para esse momento da aprendizagem como, por exemplo, andar pela sala, elogiar a ação das crianças, falar em voz alta: *“Olha que letra bonita né André? E o Luan, que gracinha; Mariana copiando de letra cursiva; capricha nessa letra hein Maurício?; escrevam a opinião de vocês; André responde a primeira pergunta e depois copia a outra; André não teima... primeiro a resposta, você não está ouvindo o que a professora está falando... é primeiro para responder”*. Considero que todas essas ações da professora contribuem para regular o momento de aprendizagem, pois as crianças vão ficando atentas às dicas que a professora emite e sua sinalização de que estão no caminho correto também são positivas.

Nesta atividade sobre o texto do Cascão, um diálogo ocorre entre a professora Eliana e Mariana, visto que a professora percebe a dificuldade da menina em responder à questão: Pergunta 1) o que você acha das atitudes dos amigos do Cascão, ou seja, de eles fugirem quando quebraram a janela?

Eliana: Mariana escreva a resposta... “não foi correta”.

Luan: copiou a pergunta, mas não respondeu...

Eliana: escreva o que você achou... respondeu Mariana? Coloca o que você achou... o que você achou?

Mariana: não responde...olha para professora, brinca com a lápis, coça a cabeça, olha para o quadro.

Enquanto anda pela sala, a professora fala alto: começar com letra maiúscula, não pode copiar errado do livro. Mariana o que você vai responder?

Mariana: não sei...

Eliana: não sei não é resposta...

Mariana.: não foi..

Eliana: muito bem... você sabe... não foi... escreve “foi”

Eliana para Luan.: como escreve correto? Quantas vezes você abre a boca?

Luan: três vezes

Eliana: muito bem... escreve...

Observo que enquanto ocorre esse diálogo entre a professora, Luan e Mariana, a professora vai escrevendo no quadro e soletrando as sílabas das palavras, então, sua estratégia

inclui: escrever e verbalizar. Outro aspecto muito importante em sua ação é que, embora Luan e Mariana na maioria das vezes fiquem atrasados em relação aos colegas, a professora Eliana sempre se volta para eles e dá a atenção que necessitam, percebo que está sempre atenta para as crianças que demoram um pouco mais para realizar a atividade. Nesta situação, Luan e Mariana vão copiar a segunda pergunta, os demais alunos estão copiando a quarta pergunta.

A professora Eliana percebe que Luan está copiando com a letra errada e diz: “*você está copiando a letra de máquina minúscula... você tem que copiar em caixa alta ou letra de mão*”, e para ajudar Luan nessa dificuldade, procura em seu material um xerox de todas as sílabas que usa como material extra e entrega para Luan, Mariana e André.

Durante a aula, ando pela sala, observo como estão realizando a atividade e observo que André se mantém junto com os colegas, seu caderno é organizado, com letra de mão e legível e atividades completas; já o caderno de Luan tem várias palavras faltando letras e mistura letra de mão com letra de máquina³³⁶; Mariana deixa faltando várias palavras das perguntas que está copiando e respondendo. Sendo assim, considero visível a dificuldade dessas crianças, o que requer dos profissionais envolvidos dedicação de tempo e atenção.

A partir do dia 02 de abril de 2013, as professoras, juntamente com a direção e coordenação da escola, decidiram que a professora Eliana estaria com as crianças de maiores dificuldades em uma sala separada e nomearam esta nova função para a professora, que deveria estar como auxiliar de todas as salas, como “projeto de recuperação e alfabetização³³⁷”. Assim, a partir desse dia, a professora Eliana ficava em uma sala ao fundo da escola para ter um período com essas crianças. Desta turma do 3º ano estavam: Ana Cláudia, Luan e Mariana. Assim, combinei que estaria com a professora Eliana no início do período para acompanhar seu trabalho e depois estaria com a turma toda.

Neste primeiro dia na turma de alfabetização, a professora Eliana inicia com um ditado: “***O menino Poti***”: *Lá na mata vive o menino Poti. Ele mora na oca.*

No tempo que acompanhei a atividade, pois neste dia me ausentei da sala para uma conversa com a avó de André, foi possível perceber algumas ações da professora diante do desenvolvimento: ditou palavra por palavra, bem devagar, sílaba por sílaba; recomendou o

³³⁶ Optei por utilizar a terminologia usada pelas professoras.

³³⁷ Denominação dada pelas professoras e coordenadora.

uso de letra maiúscula no início da frase, parágrafo, espaço entre as palavras; depois que os alunos escreveram foi corrigindo e escrevendo no quadro como deveria ser feito; passou entre as carteiras olhando cada caderno, soletrando as sílabas para aqueles que não estavam conseguindo escrever. Depois de escrever tudo no quadro, usou uma vara de bambu bem comprida para apontar as palavras que as crianças estavam lendo e em voz alta foi ajudando na leitura.

Particularmente, considero que algumas ações pedagógicas da professora Eliana são adequadas ao processo de ensino-aprendizagem principalmente neste momento da alfabetização, pois, além de outras habilidades, pronuncia com clareza as palavras, as sílabas, repete várias vezes, envolve as crianças na atividade, promove um espaço para a exposição de dúvidas e discussão sobre os assuntos. Em momentos de conversa com a professora, declarou que o momento da alfabetização das crianças é o seu preferido e, a meu ver, a professora tem muitas qualidades e características que são favoráveis à alfabetização das crianças de uma forma adequada e tranquila.

Na aula do dia 28 de maio, a professora Eliana levou os alunos após o recreio para a sala de recuperação e desenvolveu a atividade de um ditado de palavras, as quais foram: **Pule; bela; capa; arara; luar; primavera; formosa; tesoura; periquito; sorvete.**

Enquanto ditou as palavras, a professora Eliana andou pela sala, olhou o caderno de todos, repetiu a palavra ditada várias vezes, dizendo: “abram a boca o tanto de vezes da palavra”; “leiam o que escreveu”.

Diante dessa atividade, aproximo-me das crianças e inicialmente observo Mariana e como age frente à palavra ditada, e percebo que para escrever a palavra “formosa”, escreve *fomaca*; vou soletrando as sílabas junto com ela, até que conseguiu descobrir quais eram as letras que formavam a palavra; a palavra “tesoura” escreveu *teco*, então, digo: “mais dessa forma ficou co...vamos usar a letra que faz o som de zo. Diante dessa interrogação, Mariana pensou um pouco e disse: So, e conseguiu então escrever a palavra. Na palavra “periquito” fui soletrando sílaba por sílaba e ela foi escrevendo cada sílaba ditada formando a palavra. Na palavra “**sorvete**”, soletro as sílabas e Mariana vai montando a palavra e no final consegue escrever corretamente. Com Ana Cláudia, observo que escreve todas as palavras corretamente sem ajuda e utiliza a estratégia de falar a palavra soletrando as sílabas para somente depois escrevê-la.

Ao término do ditado, a professora Eliana utilizou algumas estratégias para exercitar a leitura e escrita das crianças: apontava a palavra no quadro com a vara comprida e os alunos deviam repetir todos juntos, antes, porém, a professora explicou que deviam ouvir a leitura dela e depois repetir. Na sequência, a professora propôs a leitura dos alunos sem a sua ajuda, então disse: “agora é só vocês, leiam todos juntos”.

No decorrer dessa atividade, observo que Ana Cláudia leu bem alto todas as palavras; Mariana parece balbuciar as palavras, dirige o olhar para o quadro e demonstra acompanhar, mas a impressão que passa é que está perdida nas letras. Assim, para finalizar, a professora diz: “Agora cada um lê uma palavra” e Mariana lê: pule (consegue ler devagar, mas sozinha) e Ana Cláudia lê: Primavera (tranquilamente, sem engasgar).

Direcionado nosso olhar para a ação da professora Eliana e é possível identificar algumas estratégias, como, por exemplo, depois do ditado realizaram a leitura das palavras todos juntos após a leitura dela; na sequência, procederam a leitura todos juntos, mas sem a sua ajuda; e finalizando, cada criança leu sozinha uma palavra.

Ressalto que esta sala de alfabetização era equipada com cartazes colados nas paredes contendo o alfabeto, números e sílabas, aspecto que considero positivo, pois a professora Eliana sempre os usava como material de apoio, tanto é que as crianças ao soletrar algumas sílabas e encontrando dificuldade para identificar, logo procuravam pelo cartaz da parede.

5.4 O espaço de convivência na sala de aula e os alunos

Nesse item, considero importante apresentar como se materializam na sala de aula as dificuldades dos alunos e as ações que as professoras promovem na direção destes.

Já no primeiro dia de aula, enquanto os alunos estão lendo um texto em voz alta, observo que Mariana copia as informações do quadro e Ana Cláudia fica debruçada na carteira e não lê. Enquanto os alunos discutem sobre a brincadeira do esconde-esconde, Mariana fica debruçada na carteira e não escreve resposta alguma no caderno; Flávio brinca com dois lápis batendo na carteira imitando bateria. A professora Eliana percebe que Mariana não fez, vai até a carteira dela, repete a pergunta, ouve a resposta e diz para ela escrever.

A professora tem uma escala de ajudas e sempre que precisa chama o aluno da vez, assim todos os alunos têm a chance de ajudar, distribuindo ou recolhendo livros e cadernos, entregando folhas de atividades ou recados. Percebo que quando estou em sala, Maurício é um aluno que sempre participa ajudando, assim como Mariana e André. Observo ainda que, nesses momentos, André está sempre à disposição para ajudar e sempre se oferece, fato que avalio como ponto positivo, pois ele é ágil e rápido para realizar o que precisa inclusive suas tarefas escolares. Penso que, como André sempre termina tudo muito rápido, ter uma atividade prática para realizar implica em envolvê-lo ocupando seu tempo livre.

Já no caso das ajudas de Mariana, fico em dúvida para afirmar a mesma coisa, pois a forma como a professora conduz deixa uma lacuna, sendo que, na maioria das vezes que chama Mariana para as ajudas, ela ainda não terminou suas atividades. Percebo ainda que, como Mariana demora um pouco mais para compreender a atividade escolar a ser realizada, quando está entrando no clima da atividade, a professora pede para parar e distribuir alguma coisa. Assim, ela perde novamente a noção de onde estava e quando volta para a carteira tem que começar tudo de novo. Por sua vontade demonstra ser prestativa, nunca reclama ou nega, e concordo que ela também deva ter seus momentos de ajuda na sala, mas questiono a forma como é conduzida e o momento.

Embora a professora Silvana reclame da bagunça da sala, percebo que os alunos sempre que terminam a atividade se mantêm sentados, sem entregar o que foi realizado e sem pedir uma próxima atividade. No dia em que foi realizada a atividade da páscoa, os alunos que terminavam de recortar o material de EVA ficavam sentados esperando que nova atividade fosse dada pela professora. Em outros momentos, como, por exemplo, nas aulas em que discussões poderiam ser mais exploradas, quando estas começavam a surgir, a professora continha os alunos, verbalizando que cada um deveria estar em seu lugar e gritando por silêncio. Diante disso, fico questionando sobre qual seria o significado e o sentido de uma sala organizada para a professora, pois para ela o silêncio e a organização seriam um pré-requisito para a aprendizagem?

No que se refere às tarefas, observo que de todos os cadernos, o caderno de Lucas é o menos completo, pois faltavam atividades e em várias folhas só havia a data escrita; o nome da cidade onde mora foi escrito de diversas formas como: Lndrina, Lodina, Liendrina, Lomdrina, Ldndrina. Ressalto ainda que, ao acompanhar as atividades e o dia-a-dia em sala de aula, é possível observar que Luan sempre fica atrasado em relação aos colegas na realização

das atividades e identifico que alguns motivos são corriqueiros, como, por exemplo, ficava olhando ao redor, demorava em recortar a tarefa, ficava olhando para os colegas conversar à sua volta, copiava letra por letra do quadro não conseguindo ler a palavra inteira, debruçava na carteira, deixava o material cair, reclamava que seu caderno havia sumido e não sabia onde estava, enfim, diversas situações que foram ocorrendo e contribuindo para o atraso nas atividades em relação aos colegas.

No que se refere ao atraso de Luan em relação aos colegas, particularmente considero que a professora Silvana deixava que as coisas ocorressem em seu curso sem insistir em chamar a atenção do menino e suponho ainda que, pelas declarações que foi emitindo durante o ano, considerava que ele era assim mesmo e não tinha jeito. A impressão que me ficou marcada é que, para a professora, Luan não existia ali, não estava ali, as coisas iam acontecendo no curso normal, os diálogos com as outras crianças, as atividades que começavam e terminavam e em poucos momentos voltava sua ação para dar a devida atenção a Luan. Durante o ano todo, poucas foram as vezes que observei a professora se dirigir a Luan a não ser para chamar-lhe a atenção, mas dificilmente corrigir sua atividade, elogiar e incluí-lo nas atividades.

Por diversas vezes pude observar as ocorrências do relato acima, que mais uma vez se confirmou na situação que ocorreu na aula do dia 30 de abril, pois, enquanto a sala copiava a tarefa, Mariana ainda não havia colado a folha do foguete, mas estava copiando a tarefa do quadro; Luan pintou o foguete e foi recortando a folha, dando a entender que iria colar no caderno; Ana Cláudia e Fábio estavam copiando a tarefa do quadro e terminaram primeiro que os colegas. Luan terminou de recortar a folha e começou a cópia, mas demorou muito para terminar. Nesse tempo, comecei a andar pela sala para observar mais de perto o que estavam realizando e, ao chegar à carteira de Luan, identifico que está copiando no caderno errado. A professora Silvana ficou muito brava com o menino e disse que deveria copiar tudo de novo no caderno correto, que seria o caderno de tarefa e não no caderno de ciências.

Nessa situação fiquei intrigada, pois Luan tinha sua carteira na frente da mesa da professora e mesmo assim ela parecia não enxergá-lo a ponto de o menino se atrapalhar e copiar no caderno errado. Penso que as orientações eram dadas de forma muito rápida e sem reafirmar o que deveria ser feito. Nessa condição, avalio que era mesmo difícil saber o que fazer, pois eram muitas coisas ao mesmo tempo, tanto que a carteira dos alunos ficava com os papéis que estavam recortando, o caderno de tarefa, a cola, enfim, várias coisas ao mesmo

tempo. Fico pensando o que Luan pensou naquele momento, pois já estava difícil acompanhar o que a turma vinha desenvolvendo e agora deveria começar tudo de novo.

Nesse mesmo dia, logo em seguida, a professora colou uma folha com questões sobre a escola nos cadernos e explicou que estariam comentando as respostas e as crianças deveriam escrever as respostas nessa mesma folha já colada. No entanto, observo que enquanto os colegas da sala estão respondendo na folha colada no caderno, Luan, que também tem a folha colada, vai copiando todas as perguntas na folha ao lado no mesmo caderno. Quando sinalizo que não tem necessidade, pois todos estão respondendo na folha que foi colada, Luan olha como: “e agora?”, então deixou o lápis de lado e começou olhar a sua volta para ver o que os colegas estavam fazendo. A professora continuou as perguntas e os colegas foram respondendo sobre as questões da escola. Diante disso, fiquei observando como Luan resolveria seu problema e vejo que ficou olhando a participação e as respostas dos colegas e não respondeu mais nada, nem no caderno e nem na folha colada.

Após o recreio, a professora Eliana assume a sala e escreve um texto no quadro sobre a data comemorativa de 1º de Maio:

Texto: 1º de Maio: Dia do Trabalho

Em 1º de Maio é comemorado o Dia do Trabalho. Neste dia, todos os trabalhadores são homenageados. O Padeiro, o pedreiro, a enfermeira, o dentista, a faxineira, etc. Todos os trabalhadores têm direito a um salário que seja suficiente para o seu sustento e o de sua família. Você sabe que só existe progresso no País com o trabalho de todos.

Assim, os alunos devem copiar o texto no caderno e, enquanto os alunos copiam, a professora Eliana vai comentando sobre esta data. Enquanto isso Luan observa os colegas, brinca com o lápis, escreve algumas letras; Mariana copia o texto, mesmo que com muitas palavras erradas. Quando a sala toda termina de copiar o texto, Luan ainda não terminou, pois no quadro estavam duas partes escritas de texto e Luan estava na primeira parte, mas ele continua copiando. Enquanto a sala espera Luan terminar e a professora apagar, Fabio faz um comentário: “*O Luan sempre fica atrasado*”, e a professora Elena responde: “*Cuida de você*”.

Observo Luan e me aproximo de onde está sentado, na segunda carteira perto da parede. Anteriormente, a professora Silvana havia justificado que naquela fileira de alunos eram todos aqueles que tinham dificuldades e que, desta forma, era mais fácil para ela trabalhar estando todos juntos, então, nesta disposição, estavam: Mariana, Luan, Ana Cláudia e por último Maurício. No entanto, ao me colocar ao lado de Luan percebo a distância do

quadro e comento com a professora Eliana se não seria mais adequado, por todas as dificuldades que elas estavam identificando, Luan ficar mais perto. A professora Eliana concorda que deveria mesmo estar mais próximo e naquele mesmo instante faz a troca de lugares com outras duas meninas, ressaltando que depois estaria conversando com a professora Silvana, já que ela era a professora regente.

Os dias passaram e, ao voltar na próxima semana, logo no início da aula, a professora Silvana faz a troca de Luan oficialmente e justifica que era por causa “das conversas”. Essa situação remete a algumas considerações, pois a troca realizada pela professora Eliana na semana anterior, ao que parece, não foi efetivada durante a semana e somente uma semana depois, na minha presença, a professora regente menciona a troca do lugar de Luan diante da sala.

Neste mesmo dia da troca de lugares, Luan estava mesmo com as atividades bem atrasadas e a professora Eliana foi apagando o quadro linha por linha e dizendo para Luan: “*Vamos Luan, vamos*”, “*anda Luan, pronto?*”. Observo que enquanto a professora faz esses comentários Luan olha para o quadro e não responde nada. A turma começa conversar, brincar, dispersar, pois esperam Luan copiar. A professora vai apagando linha por linha e vai conseguindo espaço para escrever a próxima atividade: estrofes para completar a profissão. O tempo passa e as outras crianças que já copiaram todos os versos começam levar para a professora corrigir, enquanto Luan inicia sua cópia.

Diante disso, aproximo-me da carteira de Luan e observo como ele desenvolve a atividade: Luan copia letra por letra do quadro; olha para o quadro e vê a letra; olha para o caderno, escreve a letra; olha outra letra no quadro, escreve a letra; e vai assim o tempo todo, escrevendo letra por letra no caderno. Inicio um diálogo com Luan e sugiro que leia a palavra inteira e ele lê bem devagar trocando as letras como: G por C, R por L, como, exemplo: espero pronuncia “espelo”; carregio pronuncia “carreco”.

Assim, vou mostrando com o dedo a palavra e peço para ele ler. Depois que Luan lê a palavra inteira, peço para escrever a palavra. Observo e ele vai fazendo bem devagar, mas faz. Enquanto Luan realiza a cópia desses versos do quadro, a sala já terminou de corrigir esta atividade e começa a atividade de dezenas de matemática. O tempo vai passando e as crianças terminam a atividade de matemática e a professora começa a correção das folhas que responderam. Luan continua sua cópia até terminar, e não fez a atividade de matemática.

Num outro dia, 14 de maio, a professora Eliana escreveu uma história no quadro para que os alunos copiassem no caderno. Depois que os alunos realizaram a cópia, ela propôs que cada um fosse lendo uma frase conforme fosse marcando o lugar da leitura com um “cano de água” que estava jogado no fundo da sala. Fiquei observando a atividade se desenvolver e no momento em que chega a vez de Luan, ele lê bem devagar e em tom baixo, mas com ajuda da professora na soletração das letras consegue formar as palavras; Mariana também lê devagar, e vai juntando sílaba por sílaba, soletrando as sílabas e no final a professora repete a palavra inteira formada; Ana Cláudia vai lendo devagar, mas consegue formar as palavras inteiras sem a ajuda da professora, apenas quando chega na palavra “*arranjou*”, a menina diz: “não sei”, mas a professora pergunta: “como faz o som dos dois *rrs*?”, com essa dica, Ana Cláudia lê a palavra. Enquanto as leituras vão ocorrendo, Luan volta para terminar a cópia que ainda não terminou.

Ressalto que nesse dia em especial, pude observar que as crianças em seu tempo e com a mediação da professora conseguem realizar a leitura, fato que destaco levando em conta as afirmações de Vigotski (2000), ao considerar que é por meio da mediação promovida pelo professor que a criança se apropria do conhecimento científico e desenvolve-se psicologicamente. Nesta mesma direção, Saviani (2003) completa e afirma que o novo conteúdo apropriado, passa a fazer parte de sua natureza, tornando-se parte da sua individualidade.

Neste contexto, Facci (2004a) explica que é o professor no processo ensino-aprendizagem, que constitui-se como mediador entre os conteúdos curriculares e os alunos, ou seja, “[...] o professor faz a mediação entre os conteúdos curriculares com o objetivo de provocar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores” (Facci, 2007, p. 147). Segundo a referida autora, as Funções Psicológicas Superiores vão ser desenvolvidas se o professor dirigir sua prática de modo que o aluno se aproprie dos conhecimentos de forma elaborada provocando o processo de humanização.

Nesse processo de mediação ocorre uma tensão entre o professor que detém o conhecimento e os alunos que possuem um conhecimento cotidiano sobre o tema. Facci (2009) explica que, por meio da mediação, o imediato é superado, pois o aluno deve negar o conhecimento da sua prática pela superação do conhecimento teórico e depois voltar à prática, só que neste momento com uma nova compreensão sobre ela. O professor tem um papel importante na apropriação do conhecimento do aluno, visto que estabelece uma relação

dialética de superação daquilo que já se dominava, a inclusão de novos conhecimentos científicos para assim “[...] conhecer a realidade em que está inserido” (Facci, 2009, p. 113). O professor é o elo que auxilia na superação do imediato, portanto seu trabalho deve ser valorizado.

Assim, partindo do pressuposto de que o professor ao trabalhar os conhecimentos científicos provoca o desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores³³⁸ e ao mesmo tempo promove a humanização em seus alunos, este necessita ter um preparo adequado, o domínio do conhecimento e das teorias pedagógicas que embasam sua prática para que saiba como provocar o desenvolvimento dessas funções.

Em continuidade à referida aula, a professora Eliana propõe uma nova atividade: um quadro com as palavras do texto “O tombo de Rambo”, separando as palavras em que aparecem a letra M antes do P e B. Para isso, a professora monta uma tabela no quadro, a qual deve ser completada:

Antes de P	Antes de B	M no final da palavra

Enquanto as coisas acontecem na sala, observo que Luan brinca com o lápis, derruba a borracha no chão, olha à sua volta e a professora diz: “vamos Luan, acorda Luan”. Percebo que Luan se distrai com os estímulos à sua volta e só retoma a atividade quando é chamada a sua atenção. Nos momentos em que a professora se distrai com outras crianças e com o movimento da sala, por diversas vezes ele para o que está fazendo, brinca com os materiais que estão sobre a carteira, olha os colegas à volta; suas atividades, na maioria das vezes não são completadas e em seu caderno sempre ficam faltando partes das atividades.

Neste mesmo dia, a professora Silvana escreveu outra atividade para completar as palavras com M e N e, aproveitando o momento, fico próximo a Luan e vou falando as palavras bem devagar para ele escrever. No início Luan estava escrevendo as letras fora da linha e com o traço para completar fora do lugar, então, faço a primeira palavra e digo para que ele continue. Depois desta intervenção, Luan continuou e conseguiu copiar todas as palavras e completar as letras. Interessante que no momento da correção no quadro, Luan acompanhou a correção e respondeu às perguntas da professora. Particularmente, neste dia

³³⁸ Para mais detalhes, recomendo a leitura de Vygotski, L. S. Obras Escogidas, tomo III. Madri: Visor, 1995

pude ver no semblante desse garoto a felicidade e o olhar ávido a confirmar aquilo que fizemos juntos. Fiquei muito feliz por ele, pois essa foi a primeira vez no ano, e já estávamos no mês de maio, que presenciei a participação ativa de Luan na aula. As palavras que Luan completou com M ou N foram: I__verno; Ro__per; A__bula__cia; Fra__go; Bro__ca; Lâ__pada; Ba__bu; Te__poral; Ba__do; A__tigo.

Em seguida, outra atividade foi dada, a qual deveria completar as frases com palavras de M antes de P e B, sendo:

- a) A _____ da panela está muito quente.
- b) O jogo terminou _____: 1x1.
- c) O palhaço gosta de dar _____.
- d) Toda criança deve ser vacinada contra o _____.
- e) A poluição destrói o meio _____.

Esta atividade foi a última deste dia, as crianças copiaram, responderam e a professora corrigiu no quadro com a participação das crianças. Luan e Mariana demoraram um tempo mais que os colegas para copiar; Ana Cláudia teve dificuldades em encontrar as respostas das perguntas chegando mencionar que não sabia, enchendo os olhos d' água. André se mostrou impaciente com a hora, dizendo que o sinal não batia logo e ficou andando em volta de sua carteira falando as respostas das perguntas para os colegas que não tinham respondido ainda. Sobre a situação com Ana Cláudia, a mãe em nossa conversa já havia mencionado que quando a menina se sente pressionada, diz que não sabe e chora e, ela mesma, depois em nossos encontros, me confidenciou a mesma afirmação.

5.5 Aspectos das avaliações realizadas e o processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças

Finalizadas as avaliações do primeiro bimestre, a professora Silvana me apresenta suas anotações, nas quais menciona os aspectos positivos e os aspectos que considera que os alunos deveriam melhorar, sendo:

Fábio: Excelente aluno e muito aplicado; realiza algumas trocas de letra; na produção de texto, indicou parágrafo quando necessário, respeitou as indicações e orientações que foram dadas e na construção do texto apresentou desenvolvimento e conclusão. Alguns aspectos foram mencionados para melhorar como: a letra legível, a apresentação do trabalho,

esclarecer os acontecimentos narrados, escrever quando e onde se passa a história, descrever os personagens, melhorar na ortografia e erros na escrita, fazer as pontuações corretas nos diálogos.

Nos primeiros encontros que tive com a professora, sua queixa inicial com relação a Fábio se direcionava aos comportamentos do menino e que ela os considerava inadequados, como, por exemplo, o fato dele se mostrar arreado em relação às abordagens dela, indisciplinado durante a aula, conversando demais com os colegas, não obedecendo a suas ordens. No que se refere às dificuldades escolares, incluiu a leitura lenta e as trocas de letras. Ao comparar as queixas mencionadas no início do ano com a descrição da avaliação do primeiro bimestre, levanto a hipótese de que este tempo decorrido foi suficiente para Fábio superar as dificuldades iniciais, visto a descrição dos aspectos positivos realizada pela professora na avaliação bimestral. Por outro lado, levanto o questionamento: Não estaria a professora exigindo das crianças conhecimentos e habilidades ainda não trabalhadas anteriormente? As queixas iniciais neste ano letivo sobre as dificuldades das crianças seriam um indício de preocupação por parte da professora? Ou, por outro lado, estaria esperando a professora que com a chegada da Psicóloga tudo seria solucionado?

Com relação ao desempenho de **Ana Cláudia** a professora avaliou que a aluna realizou as avaliações com leitura dos enunciados e está progredindo; troca de letras de sons parecidos; não domina regras ortográficas mais complexas. No que se refere à expressão escrita, a professora Silvana escreve que: a letra é legível, o trabalho é bem apresentado, indicou parágrafo quando necessário, respeitou as indicações e orientações dadas e, ao construir o texto, apresentou introdução, desenvolvimento e conclusão. Dentre os aspectos que considera ser necessário melhorar, a professora escreveu: esclarecer melhor os acontecimentos narrados, escrever onde e quando se passa a história, descrever melhor os personagens, evitar repetições, prestar mais atenção para não cometer erros de ortografia e utilizar a pontuação correta nos diálogos.

No que se refere a André, a professora escreveu que realizou as avaliações sem apoio, nem auxílio para realizar a avaliação. Os aspectos mencionados pela professora que estão de acordo com sua avaliação foram: a letra está legível, o trabalho bem apresentado, respeitou as indicações e orientações que foram dadas, na construção do texto apresentou introdução, desenvolvimento e conclusão, esclareceu os acontecimentos narrados, evitou repetições, não cometeu erros de ortografia, fez a pontuação correta nos diálogos. Quanto aos

aspectos que precisa melhorar, a professora mencionou que deve: indicar parágrafo quando necessário, escrever onde e quando se passa a história e descrever melhor os personagens.

Com relação à Mariana, a professora não escreveu muitas informações, apenas que se encontra silábica, não domina todas as letras do alfabeto; necessita de apoio; aluna não faz relação entre letra e som. E por último, sobre **Luan**³³⁹, a professora escreveu: aluno pré-silábico; não domina o alfabeto, famílias silábicas e sílabas complexas; necessita de apoio constantemente; faz pouca relação entre letra e som.

Ao ler a avaliação da professora, particularmente fica a impressão de que são crianças com dificuldades escolares pertinentes ao processo de construção do conhecimento em que estão vivenciando, pois estão em pleno desenvolvimento. No entanto, nas conversas estabelecidas durante o período das aulas, essas dificuldades pareciam ser muito além comparadas ao que foi escrito. Outro aspecto importante de ser mencionado é a relação entre o que foi escrito e o cotidiano na sala de aula, que por alguns momentos parece estar totalmente desconectado.

Neste sentido, reafirmo a importância desse acompanhamento e momentos de observação participantes no dia-a-dia da turma e levanto o seguinte questionamento: Se tivesse recebido apenas as informações das professoras quanto às dificuldades dessas crianças, teria condições de realizar uma análise completa e coerente com a realidade delas vividas? Outra questão a ser levada em conta é que, comumente deparamo-nos com a prática de profissionais que se limitam a ouvir a queixa da escola e de um membro da família e dar um laudo sobre o problema. Portanto, enfatizo a importância e a necessidade desses momentos de observação na escola, considerando como uma peça fundamental na metodologia do profissional que se propõe a realizar uma avaliação numa perspectiva crítica.

Nesta direção sobre a atuação, concordo com a posição de Meira (2000) ao afirmar que o profissional não deve se recusar em refletir sobre as novas possibilidades de atuação, pois seria negar o caráter dialético e contraditório pelo qual passa a sociedade, e que, muito embora se configure em uma proposta complexa, a autora afirma que: “[...] acreditamos que o fenômeno educacional pode constituir-se em um objeto possível da ação humana

³³⁹ Sobre os alunos Luan e Mariana, a professora escreveu sua avaliação resumidamente não se delongando em detalhes.

transformadora, e que a Psicologia Escolar pode contribuir de forma valiosa e efetiva para esse processo” (Meira, 2000, p. 54).

Como enfatiza Meira (2003), o momento de emancipação da Psicologia na direção de uma postura crítica se deu da necessidade de analisar e compreender a educação escolar no Brasil, a partir das condições histórico-sociais, e assumir um novo posicionamento político, bem como o papel social da Psicologia. A autora assevera que, diante das discussões na década de 1980, diversos autores sinalizaram as necessárias mudanças na Psicologia Escolar, embora ainda considerassem que fosse prudente buscar pressupostos críticos quanto à concepção de homem e nas relações entre a escola e a sociedade no contexto capitalista presente.

Anteriormente, Patto (1990) teria defendido que uma das formas a superar as explicações ideológicas arraigadas no contexto escolar seria por meio de reflexão crítica sobre as práticas desenvolvidas, os direitos à cidadania e as relações de poder estabelecidas na sociedade capitalista, pois até então o que demonstra a análise da literatura no Brasil quanto ao processo de atuação e produção de conhecimento é o viés ideologizante e intervenções que não consideravam o contexto histórico-social em que os fenômenos escolares estavam se desenvolvendo.

Coadunando com as autoras, intentamos em nossa prática desenvolver o que Meira (2000) denominou de concepção crítica, afirmando que seria uma concepção ou teoria crítica aquela que:

tem condições de transformar o imediato em mediato; negar as aparências sociais e as ilusões ideológicas; apanhar a totalidade do concreto em suas múltiplas determinações e articular essência/aparência, parte/todo, singular/universal e passado/presente, compreendendo a sociedade como um movimento de vir a ser (Meira, 2000, p. 40).

Compondo a avaliação de língua portuguesa do bimestre, foi realizado um ditado que chamou-me a atenção, sendo as palavras: Tempestade; Barulho; Caixa; Esconde; Assustado; Molhado; Rastro e as respostas foram:

MARIANA	LUAN	FABIO	ANA CLAUDIA	ANDRÉ
DEIEQ	TEPEDSITDE	tempestade	denpesdade	tenpestage
BOTO	BALULHO	barulho	barulho	barulho
NANA	CAIJA	caixa	caixa	caixa

ETDO	ESCODE	escande	esconde	esconde
ATO	ASUTADO	asustada	assutado	assutado
MOTO	MOLHADO	malhado	molhado	monhado
FOMO	RATHO	rastra	rastro	astro
Escreve em caixa alta; nenhum acerto.	Troca de letras J/X, T/D; caixa alta; um acerto.	3 acertos	5 acertos.	3 acertos.

Ao final do segundo semestre, foram realizadas outras avaliações, assim foi possível observar mudanças nesse processo de aprendizagem das crianças, que, a nosso ver, no início do ano parecia impossível de acontecer, visto as descrições e reclamações das professoras. Neste sentido, analisando a última avaliação do ano de português foi possível identificar alguns aspectos, como, por exemplo: Mariana realizou a cópia do título corretamente, escreveu pouco, houve algumas trocas de letras e no final das frases longas não completa a ideia. Com Luan observei que embora ainda esteja trocando letras, realiza a pontuação adequada e no ditado de palavras consegue escrever mais palavras. No entanto, os textos de Luan são difíceis de compreender, não havendo sequência lógica nas histórias que escreve. Com Ana Cláudia, o texto que apresenta se mostra estruturado, com frases completas, parágrafos, pontuação, com um desencadear das ideias interessante. No ditado de palavras Ana Cláudia escreve da forma como fala e troca a letra C pelo G. Fábio apresentou um texto pequeno, objetivo, mas com poucos erros; o ditado estava bem estruturado com pontuação e parágrafos. André faltou no dia desta avaliação, assim não foi possível observar sua produção.

Na avaliação de matemática André se saiu muito bem, pois demonstra seu raciocínio lógico adequado, realizou o ditado de números com todos acertos, a decomposição correta, montagem de contas da forma como a professora ensinou na sala de aula e apenas um problema se equivocou na resolução. Ana Cláudia também demonstra um resultado muito bom nesta avaliação, pois realizou as operações de forma correta, armou e efetuou contas e realizou os problemas. Para Mariana, a prova foi aplicada de forma diferenciada, e é possível observar que no processo de realização Mariana desenvolve bem o raciocínio, implicando erros somente no resultado, pois no ditado de números apresentou acertos nas unidades e dezenas, nas contas de armar e efetuar escreve todo o processo das contas, nos problemas identifica as operações, mas na resolução confunde os resultados. Já Fábio demonstra desenvoltura nas atividades de matemática, pois monta as operações, resolve os problemas, confundindo o sinal apenas na resolução. Ressalto que Fábio demora em realizar as atividades

da avaliação, ficando mais tempo que os colegas para terminar, sendo necessário utilizar o tempo do intervalo para que possa concluir. Luan surpreendeu nesta avaliação, pois realizou corretamente o ditado dos números e os números antecessor e sucessor; decompõe corretamente no desenho, apresentando a dificuldade na resolução; os três problemas matemáticos estavam errados, fato que levanto a hipótese de que Luan não consegue ler o suficiente para compreender o que se pede, assim, com ajuda certamente conseguiria identificar. Na montagem das contas Luan arma corretamente, mas na realização confunde o sinal da soma com subtração; as contas de dividir e de multiplicação realiza corretamente. Ressalto que são visíveis as mudanças de Luan na realização das atividades matemáticas.

Outro fato ocorrido e que chama a atenção é que alguns alunos terminaram a prova de matemática rapidamente, então a professora Silvana decidiu explicar os antônimos na língua portuguesa, assim: Fábio que ainda estava realizando a prova interrompe para ouvir o que a professora fala; Luan vai realizando as atividades da prova e, enquanto isso, sussurra as palavras e números ; Mariana conta nos dedos os resultados das contas, sussurra as palavras e depois pinta os desenhos da prova.

5.6 O Caminho e a construção das atividades desenvolvidas

Desde o início da pesquisa na escola, percebi que não havia um espaço físico, uma sala que pudesse ser usada para os encontros com as crianças, tanto é que realizei as entrevistas com os pais no pátio, no refeitório, na sala de professores.

Considero que essa é a realidade concreta de várias outras escolas no nosso País, que funcionam em condições limitadas em sua estrutura. No entanto, não considero que este aspecto tenha sido um empecilho para o desenvolvimento da pesquisa, visto que os objetivos de nossa prática não estão firmados em pressupostos que defendem um lugar exclusivo para a atuação. A dinâmica de cada momento estar em um lugar diferente possibilitou estar em contato com as crianças nas diversas formas e poder participar desses momentos observando a forma como lidam e enfrentam as situações do cotidiano. Assim, ao longo do tempo na escola, fui pensando como poderia utilizar o espaço que a escola tinha a oferecer, sua realidade concreta, de forma que conseguisse desenvolver as atividades com as crianças, sem importar o lugar exatamente.

Ressalto que Luria e Vigotski (1996) foram a base para a construção das atividades que desenvolvi com as crianças na escola, visto que desenvolveram vários experimentos na busca da compreensão do desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores.

Para justificar as atividades que desenvolvi ao longo da pesquisa, levo em conta a afirmação de Vigotski (1999) em que é possível utilizar qualquer metodologia para o estudo psicológico da criança, ou seja, qualquer procedimento técnico de investigação, até mesmo os experimentos e a observação. Assim, segundo as recomendações do autor, as investigações sobre memória, cálculo, formação de conceitos e abstração aplicadas às crianças em idade escolar que foram realizadas por ele, ou pela iniciativa de qualquer pesquisador, são exemplos de aplicação do método instrumental.

Assim, fui construindo meu próprio material baseada nesses pressupostos e nos experimentos já desenvolvidos pelos referidos autores, porém com variações e adaptações à realidade atual, então criei alguns jogos de cartelas de figuras e palavras e dominós e utilizei também outros materiais como a caixa de ferramentas, livros de histórias, jogo de palitos, massa de modelar e quebra-cabeça de história gigante os quais comprei em uma loja de brinquedos pedagógicos.

Assim, planejei as atividades a serem desenvolvidas durante os encontros com as crianças ao longo do ano, com o intuito de demonstrar como é possível desenvolver uma proposta que provoca o desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores sem a necessidade de utilizar instrumentos de medição. Penso, ainda, que qualquer material pode ser um bom instrumento nas mãos do Psicólogo Escolar que tem clareza dos objetivos que quer alcançar. Ressalto que o objetivo da tese não é criar um modelo padrão de avaliação, visto a postura teórica que embasa nossa prática, mas apresentar as possibilidades de alguns processos de intervenção com as crianças tendo como referência os experimentos de Luria e Vigotski.

Neste sentido, ressalto que não criei novos experimentos e muito menos reproduzi os já desenvolvidos pelos autores, mas considero que realizei uma releitura desses experimentos. Assim, enfatizo, ainda, que os profissionais têm a liberdade para criar o seu próprio material, considerando que apresento neste item os instrumentos utilizados com o movimento que é possível provocar sem o compromisso com a rigidez que se faz presente na leitura de quem vai realizar um trabalho pedagógico.

Diante disso, reafirmo que o objeto de estudo dessa tese é o processo de escolarização das crianças com dificuldades escolares e não tão somente a avaliação, pois entendemos que a avaliação é o instrumento que utilizamos para compreender todo o processo. Desta forma, fica claro o lugar que a avaliação ocupa, pois não é um lugar de centralidade como ocupa quando se caracteriza diagnóstica.

5.6.1 Encontros individuais³⁴⁰

O primeiro encontro realizado individualmente com as crianças foi em 11 de junho de 2013. Para esse encontro planejei o desenho da escola, com o objetivo de promover uma interação mais próxima com as crianças e, ao mesmo tempo, por meio da fala compreender a visão delas sobre o vínculo estabelecido com a escola, investigando, por exemplo, o que mais gostavam, o que não gostavam, como se sentiam naquele espaço, os amigos que fizeram, sua relação com a professora, como se dá a visão da criança sobre a escola, as relações estabelecidas neste contexto: professor/aluno, aluno/aluno, as aprendizagens, a rotina escolar, como lidam com as dificuldades, as ajudas que recebe etc., bem como o vínculo afetivo dessas crianças com a escola e como se sentem potencializadas ou não nesse processo do aprender. Desta forma, enquanto as crianças desenhavam a escola íamos estabelecendo diálogos, por considerar que apenas o desenho por si só representaria apenas o produto de uma atividade.

Nesta direção, coadunamos com as afirmações de Silva (2002) de que é fundamental analisar o desenho como um processo, “através daquilo que permeia sua execução: a interação das crianças entre si, com a professora e com o material, e a fala que acompanha/desencadeia estes movimentos” (Silva, 2002, p. 34).

Segundo a autora, o desenho apenas como produto não mostra a riqueza das interações necessárias à sua construção e que, portanto, a verbalização e os momentos de encontro das crianças com seus pares e adultos demonstram as condições sociais implicadas nesta atividade desenvolvida pela criança. Na pesquisa desenvolvida pela referida autora, a mesma focaliza as situações grupais das crianças partilhando os materiais, as ideias, opiniões, sugestões, assim como a elaboração dos desenhos realizados. Muito embora nosso foco de

³⁴⁰ Todas as atividades dos encontros individuais e em grupo são apresentados no apêndice 4.

estudo não seja o mesmo, concordamos com Silva (2002) que, ao propor uma atividade de desenho para a criança, a intenção é:

Analisar a presença do outro e a participação da fala nesse processo de produção. Tanto a criança quanto o seu desenho são produtos históricos, no sentido de que pertencem a uma certa cultura e por meio dela se desenvolvem. Busca-se, aqui, mostrar uma forma diferente o papel do outro na atividade gráfica, outro que está constantemente presente na vida psíquica do ser humano. Parte-se do pressuposto de que o desenho é constituído socialmente, que é estabelecido por condições histórico-culturais. Mas indaga-se como essa constituição se realiza, como as ações, produções e fala do outro participam da atividade gráfica da criança (Silva, 2002, p. 34).

Por outro lado, concordamos com a referida autora de que algumas práticas naturalizam o desenho, outras são guiadas por um viés biologizante, além de outras que utilizam a atividade gráfica de maneira mecânica e estereotipada com modelos prontos. Neste sentido, Silva (2002) menciona que algumas concepções podem ser verificadas nesta inserção do desenho no processo pedagógico, sendo que em uma dessas concepções, a atividade gráfica é destituída de qualquer valor educacional, empregada apenas para acalmar as crianças, ou distraí-las até a hora do sinal. Outra concepção mencionada pela referida autora, se refere à instrumentalização do desenho, “que deve ser ensinado, dirigido e treinado, para aprimorar a coordenação percepto-motora ou outra esfera do desenvolvimento” (Silva, 2002, p. 32), e uma última postura, que sinaliza para a valorização romântica dos desenhos, considerando-os como pequenas obras-primas produzidas por gênios individuais. Essas concepções não condizem com os pressupostos desta tese, pois destacamos o processo em construção em detrimento do produto.

Embora já estivesse frequentando a escola e a sala de aula desde o início do ano, este foi o primeiro encontro direto que tive com as crianças, então tentei me aproximar o máximo delas estabelecendo conversas, que ao final do encontro considerei que foram muito produtivas. Nestas interações, pude perceber como as crianças são autênticas e falam o que pensam sem medir se está certo ou errado, ou se vão ser julgadas, como normalmente os adultos o fazem.

Ressalto que inclusos à metodologia, todos os encontros, tanto individuais como grupais, foram gravados em MP4, transcritos e reescritos e, dependendo da situação, no momento do encontro fui realizando algumas anotações no diário de campo que posteriormente passei para um registro ampliado. Neste primeiro encontro foram utilizados como material: papel sulfite, lápis de cor e giz de cera.

Mariana foi a primeira criança a sair da sala de aula, designada pela professora, e veio comigo. No caminho em direção ao local que desenvolveríamos a atividade, como neste dia estava muito frio, comecei a falar com ela sobre o clima e como tinha sido difícil ter que levantar tão cedo para vir à escola. Ela se mostrou interessada na conversa e comentou que não queria levantar para ir para a escola, sorrindo diante dos comentários.

Ao chegar ao refeitório³⁴¹, mostrei para **Mariana**³⁴² meu MP4 rosa e perguntei: você conhece esse aparelhinho?

M: eu acho que fica na mão e depois a gente fala...

P: ah, a gente fala e ele grava tudo o que a gente fala, então... vou gravar para não esquecer o que falamos e depois vou escrever tudo ok? Eu trouxe umas coisas para a gente usar... o que é isso aqui? (mostro a caixa de giz de cera)

M: giz de cera.

P: Pra que a gente usa giz de cera?

M: Pra pintar...

P: e isso aqui, o que é? (mostro a caixa de lápis de cor)

M: é lápis de cor... prá pintar...

P: qual cor de lápis você gosta mais?

M: Rosa...

P: Rosa!! Olha que lindo esse rosa... e tem outros vários... nós vamos usar para pintar... eu trouxe uma folha branca.. e te pergunto: onde nós estamos?

M: no refeitório...

Interessante notar que Mariana responde imediatamente o local exato onde estávamos, mas como meu interesse estava na escola fui provocando a menina com algumas perguntas até chegar onde seria nosso ponto de parada: a escola.

P: muito bem... e normalmente você vem aqui na escola, qual o lugar que mais fica?

M: na sala..

P: na sala... e essa sala está dentro do quê?

M: de uma escola...

P: muito bem... dentro de uma escola, então hoje nós vamos usar essa folha de sulfite pra desenhar... (e Mariana completa minha frase)

M: e pintar....

³⁴¹ O único local livre possível para ser usado.

³⁴² Prefiro usar daqui a diante somente as iniciais, lembrando que os nomes são todos fictícios.

P: isso..., mas o quê?

M: a nossa escola?

P: é... a nossa escola... você vai desenhar e pintar do jeito que você quiser a nossa escola... é fácil ou é difícil?

M: é difícil um pouquinho...

P: um pouquinho, né? Mas você pode desenhar e pintar do jeito que você quiser, do seu jeito... vai usar as cores que quiser... o desenho vai ficar a sua cara... é o desenho da Mariana, não é tão difícil, é?

Neste momento Mariana fica parada, pensa, olha para a folha... falo para ela que vou conversando enquanto ela desenha e pergunto: eu atrapalho você se for conversando?

M: não...

P: quantos anos você tem Mariana?

M: eu tenho 11... eu tinha 10 e agora tenho 11...

P: você sabe o dia que você faz aniversário?

M: não sei... eu ganhei um ursinho da minha tia, ele é cinza e tem um elefante, ele abre e fica um “trabesseiro”³⁴³ e aí nós fecha e ele vira um elefante...

P: ah, que legal... é um travesseiro quando abre... e o que você acha dessa escola que você está?

M: é legal...

P: e a turma que você estuda... como são os colegas? Tem algum colega com quem você conversa mais?

M: com as minhas amigas..., a Ana, a Maria Julia, e a outra Maria.

P: que coisas você mais gosta de fazer na sala de aula?

M: continha

P: o que é mais difícil de fazer? Você disse que continha é o mais gostoso e o mais difícil?

M: caça palavras...

P: mas quando alguém ajuda você fazer o caça palavras você consegue?

M: não...

P: ah... porque é difícil mesmo né? É difícil achar as letras?

M: um eu faço, mas depois não encontro os outros e começo a chorar...

P: e por que você chora.... fica nervosa?

M: é...

Neste momento Mariana declara sua dificuldade, a professora Silvana já havia relatado que esses momentos de choro ocorreram várias vezes na sala de aula.

³⁴³ Essa criança tem dificuldades na pronúncia das palavras, na medida do possível vou escrever a forma como fala e sempre que assim o fizer, a palavra estará entre “aspas”.

P: o que você fica pensando quando não acha a palavra?

M: eu fico nervosa e começo a guardar a tarefa, guardar dentro da bolsa...

P: mas e se alguém te ajuda? Se a professora ajuda fica mais fácil?

M: (acena com a cabeça que não).

P: não fica não, né? A professora fala de um jeito difícil?

M: quando é a outra professora... com a tia E³⁴⁴ é mais difícil...

P: e quando a professora S³⁴⁵ ajuda... é mais fácil?

M: (acena com a cabeça que sim, mas não verbaliza).

P: então, onde você mais gosta de ficar: na sala com todos ou na sala da professora Eliana?

M: na sala com os colegas... eu tenho a língua enrolada...

P: ah, mas eu estou te entendendo o que você está falando... só algumas palavras são mais difíceis de entender... guardar eu quase não entendi... repete para eu ouvir melhor... guardar..

M: “cuiardá”

P: está quase... mas eu entendo... você entende bem o que eu falo?

M: acena com a cabeça que sim.

P: o que você acha da sua professora Silvana?

M: é legal...

P: de manhã quando você levanta para vir pra escola, você levanta animada ou levanta querendo ficar dormindo?

M: querendo ficar dormindo... às vezes minha mãe fala pra eu trabalhar com ela e eu vou rastelar a grama...

P: como é o nome da mãe que cuida de você?

M: “Dislaine”

Foi muito difícil entender o nome da mãe cuidadora de Mariana, então pedi para repetir e repetir, umas três vezes até que eu pudesse compreender. Mariana repetiu e no final desenhou no ar a primeira letra do nome da mãe, a letra G. Assim, fui perguntando sobre a rotina dela durante a semana e foi contando que vai à APAE buscar o irmão, na aula de reforço da outra escola, onde gosta de jogar no computador, então pergunto:

P: e o que você mais gosta de escrever no computador?

M: escrever o nome meu, da minha irmã, da minha família...

P: ah... então você já sabe escrever o nome de todos...

³⁴⁴ Professora E. é a professora Eliana da sala de recuperação.

³⁴⁵ Professora S. é a professora Silvana da sala regular.

M: *acena com a cabeça que sim...* e diz: o nome da minha mãe começa com G.

P: e o seu... começa com que letra?

M: com M...

P: agora vou te dar um desafio...o meu nome é Patrícia.. que letra começa o meu nome?

M: com P...

P: ah... muito bem...ela sabe!!! E se tiver que escrever o meu nome... você consegue?

M: *acena com a cabeça que sim.*

P: então, vou pegar uma coisa... esse caderno vai ser especial... vai ser um caderno seu, vou deixar ele separado só para você, por enquanto ele vai ficar comigo, mas no final do ano vou devolver ele pra você, vamos fazer uma abertura e ele vai ficar lindo...o desafio é escrever o meu nome... vamos dar um tempinho no desenho tá?

Neste momento, percebo que Mariana quer escrever, embora não estivesse em meus planos aproveito o momento. Mariana mais que depressa, pega o caderno e começa a soletrar as sílabas do meu nome, ajudo falando alto as sílabas.

P: Pa- tri-.....o tri é difícil hein?

M: ti...

P: tri...

M: tem o R..

P: Cia...

M: S-i-a

Mariana escreve: PASRISIA, então leio o que ela escreveu e vou apontando com o dedo e separando as sílabas e pergunto: o que está errado?

M: o T...

P: muito bem... então quem vem agora?

M: o S.... (escreve PAS)

P: mas será que está certo? Onde vai entrar o T aí?

M: é o T e o R...

P: pa-tri...

M: no lugar do S tem um T...

P: no lugar do S, que outra letra tem som de CIA...

M: o C...P: Muito bem!!! Pronto!!! Escreveu meu nome... meu nome é complicado, mas foi difícil?

M: *acena com a cabeça que não e faz o som com a língua de não.*

Como Mariana havia mencionado que sabia escrever o nome da família, propus para ela escrever o nome de todos e ela aceitou. Fui soletrando com ela, sílaba por sílaba, os nomes que ela escolheu escrever e Mariana foi escrevendo no caderno.

A forma que encontrei para identificar como estava a linha de raciocínio da menina e a forma de correção após a mediação foi deixar a palavra escrita errada e pular para a outra linha sem apagar o erro anterior, assim, dessa forma, poderíamos visualizar a forma como Mariana foi construindo a escrita das palavras. Ao terminar a escrita dos nomes da família, voltamos para a atividade do desenho. Neste momento Mariana apaga alguns desenhos que havia feito e começa colorir os outros. Enquanto Mariana pinta os desenhos, pergunto: tem alguém lá no lar que ajuda você nas tarefas da escola?

M: tem sim... a tia Fátima..

P: por que você acha que a gente tem que vir para a escola?

M: pra aprender ler.... escrever....

P: o que mais aprendemos na escola?

M: *acena com a cabeça que não.*

Embora Mariana tenha mencionado a dificuldade de escrever logo no início da nossa conversa, diante da primeira chance demonstrou querer escrever os nomes da família e quando propus escrever meu nome, que não considero fácil, ela aceitou o desafio. Outro aspecto importante é que nesta situação, Mariana não chorou diante da dificuldade de encontrar as letras, como disse em seu relato e como a própria professora já havia relatado. Nesse primeiro encontro consegui identificar que Mariana reconhece as letras e, quando são soletradas bem devagar, consegue identificar mesmo que não pronuncie corretamente. Quanto à localização de onde está, é bem orientada, soube responder prontamente e até mesmo sobre as rotinas diárias que desempenha na casa lar onde mora.

Para finalizar o encontro, ficamos um tempo sem falar nada e Mariana foi pintando os desenhos que fez, e quando termina diz: *“pronto tia!”*.

P: muito bem... ficou muito bonito seu desenho... o que você achou da nossa conversa?

M: gostei muito.

P: eu gostei também..

Na sequência, estive com a **Ana Cláudia** no refeitório. Comecei a conversa mostrando o MP4 e perguntei para ela se conhecia aquele aparelho. Ana Cláudia acena com a

cabeça que não conhece, então explico que é um aparelho que dá para ouvir músicas e gravar sons e que neste dia eu estaria gravando a nossa conversa para depois não esquecer e poder escrever. Apresento para Ana Cláudia³⁴⁶ os lápis de cor, giz de cera e pergunto se ela gosta de desenhar.

AC: eu gosto de desenhar sim...

P: então... como nós estamos hoje aqui na escola, nesse lugar onde você vem todos os dias, vou sugerir para desenhar a escola...você acha que essa tarefa é fácil ou difícil?

AC: eu acho fácil... a professora já pediu um dia para desenhar...

P: ah... então você já tem umas ideias...mas não precisa ser igual como você já fez naquele dia... você pode fazer do jeito que preferir... pode usar os lápis, do jeito que quiser e enquanto você vai desenhando eu vou conversando com você certo?

AC: é por fora ou por dentro?

P: como você acha melhor?

AC: eu acho que por fora...

P: então vamos por fora... como é a nossa escola por fora? (AC inicia o desenho).

A pergunta de Ana Cláudia provoca a reflexão de como as crianças pensam sobre a realidade concreta.

P: faz tempo que você vem aqui nessa escola?

AC: faz sim... e eu gosto de desenhar e a minha mãe puxou eu, porque ela gosta também...

P: você é boa desenhista?

AC: sou sim...

P: você já pensou no que quer ser quando crescer?

AC: já... vou ser veterinária... só que a minha mãe quer que eu seja modelo, mas eu não quero...

P: você sabe o que o veterinário faz?

AC: estuda os animais... ele dá injeção se precisar e eles tem que pesquisar os animais pra saber qual injeção tem que dar, qual medicamento que tem que dar...

P; e pra ser veterinário a gente tem que fazer o quê?

AC: tem que estudar...

P: e para estudar tem que vir pra escola... e como é vir pra escola todos os dias?

AC: é não faltar....

P: que atividades você mais gosta de fazer na escola?

AC: artes...

³⁴⁶ Nos diálogos prefiro utilizar apenas as iniciais.

P: e qual a atividade mais difícil de fazer?

AC: língua portuguesa...pra mim é...

P: dentro da língua portuguesa, qual é a mais difícil de todas?

AC: a matemática de vezes é muito difícil...

P: quando alguém ajuda você fazer fica mais fácil ou não adianta nada?

AC: ajuda, mas eu vou esquecendo né? Eu esqueço...

Segundo Ana Cláudia depois que aprende não esquece mais e a sua amiga Geovana ajuda nas tarefas e fica bem fácil. Quando pergunto sobre a aula de recuperação, e o que mais gosta nesta aula, a menina responde:

AC: eu acho que ajuda na produção de texto... a professora ensina o som das palavras e ela mostra algumas palavras e imita o som e ela fala que não existe colocar “Ç” com a letra E e com a letra O.

P: e o que você mais gosta aqui na escola?

AC: a biblioteca...eu peguei o livro do sitio do pica-pau amarelo pra ler e eu gosto da Emilia..

Interessante que Ana Cláudia declara que as atividades de língua portuguesa são mais difíceis, no entanto, menciona seu gosto pela leitura sendo a biblioteca o lugar que mais gosta de frequentar na escola. Menciona que gosta da Emília do sítio porque “gosta de ser a mais melhor dos outros, ela gosta de brincar, de correr, ela gosta de brincar com seus amigos, ela gosta de passear no sítio”, e questiono o que seria exatamente isso, e ela responde:

AC: é... porque um dia eu assisti que a Narizinho fez um vestido e ela queria ser melhor e fez outro vestido, mas o outro era mais bonito e ela queria ele..

Enquanto vai desenhando a escola comenta: “os desenhos de lá de fora do muro vai ser bem difícil hein??”

P: e lá na sala de aula, quando você não entende o que a professora Silvana explicou, o que você faz?

AC: pergunto pra ela..., mas eu nunca pergunto porque quando ela explica eu entendo...

P: ah... quando ela explica você entende...

AC: é.... eu presto atenção...

P: e já aconteceu de você levar a tarefa pra casa e chegar em casa não saber fazer a tarefa por que não entendeu?

AC: já aconteceu...

P: e aí.. o que você fez?

AC: eu pedi ajuda pra minha vó.... e ela ajudou só um pouquinho... é porque ela é analfabeta e eu consegui umas coisas e a parte que eu não consegui eu pedi pro meu pai e ele conseguiu me ajudar.

P: e aconteceu, por exemplo, de fazer a tarefa e chegar aqui na escola e a tarefa estar errada?

AC: não... isso ainda não... é porque quando eu faço a tarefa eu falo pro meu pai corrigir..

Segundo Ana Cláudia, o pai corrige a tarefa para ver se está tudo certo. Na conversa com a mãe, e mesma colocou em dúvida se alguém ajudava a menina nas tarefas da escola, visto que por ter sido retirada da mãe estava sob a guarda do pai morando com a avó. Sobre a Sala de aula, Ana Cláudia acha que a turma é bem bagunceira, então pergunto:

P: o que a turma faz que você acha bagunceira?

AC: grita... eles começa conversar... a professora sai e eles começa conversar e eles começa bagunçar e correr dentro da sala...

P: ah.. entendi... isso é ser bagunceira né?

AC: é...

P: e quando chega em casa e tem tarefa pra fazer, como que é?

AC: dá uma preguiça... dá... porque eu tenho que acordar, que eu tenho que arrumar toda a casa, ai eu tenho que ajudar a minha vó a cuidar das crianças, tenho que fazer a tarefa e tenho que ajudar a fazer a comida, depois tenho que ajudar ela fazer o café, tenho que varrer... tem que... depois tem que lavar a louça do almoço tudo de novo antes de dormir e até fazer a tarefa dá sono... eu tenho dois tios pequenos, um de 2 e outro de 4..

P: e você ajuda sua vó cuidar deles?

AC: ajudo... e eles vão pra escola à tarde e eu ajudo a cuidar deles, e fazer a tarefa e a tarefa do reforço³⁴⁷ e também tem que estudar...

P: você tem um horário para estudar todos os dias?

AC: quando eu termino de arrumar a casa, eu faço as minhas tarefas, as minhas lições, ai quando a minha vó sai, ai não tem mais compromisso para eu fazer, ai eu começo estudar...

Diante disso, percebo em Ana Cláudia uma criança com muitas responsabilidades de cuidado com os irmãos e os afazeres da casa, pois ajuda a avó praticamente em todas as tarefas do lar, além de cumprir suas tarefas escolares. Os diálogos que estabeleci com a menina me surpreendiam cada dia mais, com um vocabulário rico, repleta de expressão corporal, e deixando claro o seu gosto pela escola, pois quando pergunto se mudaria algo na escola, responde que “está bom assim mesmo”, e quando tento dimensionar esse gosto pergunto:

³⁴⁷ Ana Cláudia não frequenta turma de reforço, mas chama de tarefa do reforço as tarefas que a professora E dá sobre as aulas de recuperação, conforme denominaram.

P: se a gente falasse: eu gosto pouco, eu gosto bastante, ou eu gosto muito, qual vocêalaria?

AC: muito... eu gosto muito mesmo... eu faço tudo rápido, vou dormir cedo só pra chegar amanhã... (fala de uma forma bem entusiasmada)

P: e daí tem que levantar cedo... e não dá preguiça de levantar?

AC: quando tá frio dá sim..., mas tem que estudar né?

P: porque a gente tem que estudar?

AC: pra gente ficar... porque se a gente quer uma coisa, tipo: se eu quero ser veterinária eu tenho que estudar porque se não, se eu não estudar eu não vou saber que medicamentos eu devo dar...

Quanto ao significado de estudar, Ana Cláudia volta no assunto da importância do estudo para ser alguém na vida, para poder ser a profissional que deseja e me transmite a impressão de que alguém já deva ter falado muito sobre esse assunto com ela e por isso verbaliza esse discurso.

P: hum... entendi... está ficando lindo o seu desenho...tem até a área verde da escola... o jardim... e quantos anos você tem mesmo?

AC: tenho 9

P: você sabe a data do seu aniversário?

AC: não..

P: é difícil lembrar né?

AC: é por causa que ser criança esquece... que tem que lembrar de muita coisa e lembrar que tem que fazer as mamadeiras, lembrar que tem que arrumar rápido, lembrar que a hora exata que sua mãe tem que acordar e tem que lembrar de muita coisa....

P: nossa..... é muita coisa pra lembrar mesmo..., mas ser criança é ter tanta coisa pra lembrar assim?

AC: é né?... eu tenho que fazer... é que eu aprendi com a minha madrastra que se você deixar a casa toda bagunçada, você tá com muita preguiça e alguma pessoa vai gostar de você e você não limpa a casa e deixa a casa toda bagunçada e vem rato e vem visita e estranha a casa..

P: e você fica preocupada com esse monte de coisa?

AC: é né....

P: o desenho ficou lindo!!! Tem sol, tem céu, tem grama verde, os desenhos do muro... ficou linda a escola... gostei demais... e você?

AC: também gostei...

Após esse encontro com Ana Cláudia, fui até a sala e a professora pediu para sair com o **Luan**, então fomos para a sala de recuperação, pois o refeitório seria usado neste momento para o intervalo. Enquanto nos dirigíamos à sala, fui tentando conversar com Luan e comento sobre o clima, pois esse dia estava muito frio e ele diz: *“hoje foi uma guerra para*

vir para a escola”, aproveito e pergunto: por quê? Luan responde que estava difícil levantar por causa do frio.

Ao chegar à sala, mostro o MP4 para Luan e pergunto se ele conhece esse aparelho. Ele responde que não, então explico que esse aparelho dá para ouvir músicas com o fone de ouvido e dá também para gravar a voz. Assim, vamos usá-lo para gravar a nossa conversa. Peço para Luan testar o gravador e dizer oi para gravar. Luan diz OI, e sorri... em seguida, apresento os lápis de cor, giz de cera que trouxe para a atividade deste dia e pergunto: o que a gente faz com tantos lápis colorido?

L: pintá...

P: muito bem... você disse que hoje foi difícil de vir pra escola porque está muito frio, mas quantos dias da semana você vem para a escola?

L: venho todos os dias... só sábado que não...

P: como você vem todos os dias nessa escola, você acha que conhece bem essa escola?

L: conheço tudo...

P: ah... Então hoje eu vou sugerir pra gente desenhar essa escola... Você vai pensar no desenho que vai fazer da escola.. **É fácil fazer isso?**

L: não...

P: é difícil? Tem que pensar?

L: é grande!!

P: ah... é grande.... será que cabe nesse papel?

L: eu acho que não...

P: e se tentar diminuir um pouquinho, será que dá?

L: acho que dá...

P: então, vamos tentar? Você pode usar os lápis que quiser, a cor que quiser... vai desenhar a escola do seu jeito... e eu vou conversando com você enquanto desenha ok?

L: ta bom...

Luan para e fica olhando para o ar, olha para o papel, olha para os lápis, faz expressão de quem está pensando. A relação do tamanho da escola com o tamanho do papel que Luan faz é muito interessante e percebo que para ele foi realmente difícil adequar o tamanho de duas coisas tão distintas. Percebo ainda, que comparada à Mariana e Ana Cláudia que conseguiram desenhar e conversar comigo ao mesmo tempo, com Luan isso não foi possível. Durante nossos diálogos ele estava focado na conversa e sempre estabelecendo contato visual e como resultado final do encontro, não desenhou a escola. No entanto,

considero que foi um momento muito proveitoso, pois falamos sobre vários assuntos, mas como Luan estava se mexendo muito na carteira, perguntei se estava com fome, se queria ir ao banheiro e ele respondeu que não, mas completou dizendo que estava com uma coceira. Tento verificar e vejo que o pescoço dele estava bem vermelho, assim como outras partes do corpo e com meu espanto ele conta que a mãe se esqueceu de passar a pomada antes de vir para a escola, então pergunto se quer ligar para a mãe e ele responde que sim, pois está incomodando muito. Pergunto se a casa dele é longe e Luan sabe dizer exatamente a localização de onde mora, dizendo ainda que “é perto do HU”, próximo à escola e que a mãe poderia vir buscá-lo, pois ela tem o carro dela.

Diante das respostas do garoto, demonstra que tem um nível de reconhecimento dos lugares, noção espacial e sabe as informações sobre a família, pois na conversa fala dos empregos do pai, menciona a possibilidade da mãe vir buscá-lo, visto ela ter seu próprio carro. Assim, decido dar por terminada a atividade para ir até a secretaria resolver a questão da coceira. Na secretaria, a coordenadora tentou falar com a mãe pelo telefone, mas esta não atendeu às chamadas, sendo assim, Luan ficou na espera do término do período da aula para ir embora. O desenho de Luan foi o quadro negro bem grande na folha de sulfite com algumas atividades escritas, e preferiu não pintar, quis deixar como estava e ir resolver o problema da coceira.

Se analisarmos o desenho de Luan só si só, como o produto de uma atividade que não foi concluída e nem ao menos cumprida da forma como deveria, poderíamos dizer que essa criança tem sérios problemas de compreensão, de raciocínio, de percepção e de memória atribuindo a ele um diagnóstico ou até mesmo um encaminhamento. No entanto, o desenho de Luan mostra a realidade que vivencia na escola, as dificuldades que enfrenta e que sozinho sem a mediação adequada não serão fáceis para ele superar. O desenho é claro em mostrar um quadro negro com atividades, momentos da cópia que, mais tarde, foi possível observar um nível de significância elevado para ele. Considero que esse encontro com Luan foi produtivo, pois os diálogos que estabelecemos foram bem interessantes.

P: você disse que vem para a escola todos os dias.... e porque será que a gente tem que vir todos os dias na escola?

L: pra aprender?

P: e você aprende o quê aqui na escola..

L: lê, escrevê, pintá....

P: e o que você mais gosta aqui na escola?

L: educação física...

P: e o que você faz na educação física que você gosta?

L: polícia e ladrão, pega-pega corrente....

P: como é essa pega-pega corrente??? Eu não sei...

L: pega um, ai segura na mão de um e sai correndo pra pegar mais, quando tiver 4 se separa... eles já me cercaram, mas eu já escapei..o Luis tava correndo e eu tava atrás...

P: e das outras aulas... qual você gosta?

L: o recreio...

P: qual mais?

L: eu gosto da atividade de cruzadinhas...

P: é fácil escrever as palavras que a professora dá nas cruzadinhas?

L: nem todas... só uva... uva é fácil..

P: e uma palavra difícil, você lembra?

L: morango...

P: morango é difícil..., mas você já tentou escrever morango?

L: eu só consigo o M e o O.

P: e quando não consegue?

L: quando eu não consigo eu fico lá parado, tentando descobrir, quer dizer, eu pulo o morango e vou até descobrir; quando o morango é o último eu fico lá parado...

P: e nas tarefas de casa, já aconteceu de levar a tarefa e não conseguir fazer?

L: já....um monte de dia!!

P: e ai... como faz quando não consegue?

L: é que é assim... a professora mandou uma tarefa que era pra trazer no dia 11³⁴⁸, eu trouxe... o problema é que lá em casa não tava conseguindo fazer, a minha mãe teve que descobrir...

P: e ai... o que a sua mãe fez?

L: ela ajudou... ela foi falando e eu fui colocando...

P: e as coisas que ela falava pra você colocar você conseguia colocar?

L: *acena a cabeça que sim.*

P: então conseguiu fazer a tarefa...

L: eu fiz tudo ontem... era o último dia pra trazer tudo... ai só faltava uma coisa e eu fiz...

P: e na sala com a professora Eliana também tem tarefa?

³⁴⁸ Hoje é dia 11 e essa tarefa foi dada para contar presença dos alunos porque no dia anterior, segunda feira, não havia tido aula por causa de uma reunião geral na secretaria de educação, que recomendou dar uma tarefa para justificar a presença dos alunos.

L: sim..

P: então todos os dias têm tarefa³⁴⁹?

L: quase todos..

P: e quando a professora Eliana dá tarefa você consegue fazer ou não?

L: algumas... dessa aula todas... sem dificuldade...

P: ah... então as tarefas dessa aula são mais fáceis do que as tarefas da professora Silvana.

L: sim...

P: com certeza?

L: com certeza...

P: porque será que aqui é mais fácil do que lá³⁵⁰?

L: porque aqui é o reforço...

P: e normalmente, você acerta a tarefa ou erra?

L: na verdade eu nunca errei!! (Interessante recordar que Luan foi bem categórico ao dar essa resposta)

P: o que aconteceu então na verdade?

L: quando a minha mãe não sabia e não descobriu, ela falou: coloca esse número; e mesmo assim tava certo...

P: Como? Me explica de novo?

L: quando a minha mãe não sabe e não descobre, ela fala: coloca esse número e quando eu chego aqui com a tarefa feita, tá certa... quando ela não consegue e nem a minha irmã, e meu pai trabalha em três empregos, aí ela fala pra pôr o número e chega aqui na escola e tá certo...

P: ah... entendi..., mas na verdade, quem fez a tarefa então?

L: eu e a minha mãe e a minha irmã também; quando a minha mãe não sabe, a minha irmã ela tenta descobrir, aí algumas vezes ela sabe e algumas vezes não sabe...

P: ah... algumas vezes ela sabe e algumas vezes ninguém sabe... e quando ninguém sabe como faz?

L: quando ninguém sabe aí eu tento ler..

P: e aí você consegue?

L: algumas vezes eu consigo... só algumas partes...

P: mas quando alguém ajuda, o que você acha: é mais fácil, ou quando alguém ajuda tanto faz, não faz diferença?

L: hummm..... mais fácil....

P: e aqui na escola, você recebe a ajuda de alguém?

³⁴⁹ Na conversa com as professoras, antes da saída de férias e após esse dia com Luan, a professora Silvana me confidenciou que a mãe de Luan reclamou que estava indo muita tarefa para casa, então a professora resolveu por conta não mandar mais tarefas para Luan.

³⁵⁰ Mencionei assim porque estávamos na sala onde a professora Eliana dá as “chamadas aulas de recuperação”.

L: das professoras...

P: e quando elas ajudam, o que você acha?

L: mais fácil...

P: quando elas ajudam você consegue resolver e às vezes a tarefa é complicada, mas mesmo assim você consegue?

L: sim... consigo...

P: e você falou que gosta mais da aula de educação física, do recreio...

L: de cruzadinha...

P: isso...isso tudo é o que você mais gosta..., agora, vamos falar do que você não gosta, o que você acha mais ruim na escola..

L: hum..., copiar quando é muita coisa...

P: tem mais coisa que não gosta?

L: a maioria já falei..

P: e o que você pensa quando vê aquele quadro enorme cheio de coisas pra copiar?

L: QUANDO A PROFESSORA TÁ COPIANDO E EU TÔ AQUI..., AI ELA ESPERA, AI QUANDO TÔ AQUI ELA JÁ TERMINOU OU QUANDO EU TÔ NA ÚLTIMA OU PENÚLTIMA ELA JÁ TERMINOU...

P: então isso quer dizer que ela sempre termina...

L: primeiro...

P: a professora termina primeiro e você fica lá copiando, copiando, olha para o quadro e copia, olha e copia e você gostaria que fosse como?

L: que fosse como?

P: é... porque você me disse que fica assim oh: ela copia aqui e você está sempre atrás e ela sempre termina primeiro e você gostaria que fosse como isso...

L: EU QUERIA TER O PODER DE QUANDO A PROFESSORA TERMINAR EU FALAR....QUE EU QUERO FICAR JUNTO COM A PROFESSORA E EU JÁ TERMINEI...

Diante da fala desse garoto, levanto alguns questionamentos: O que a escola pode fazer por uma criança que não está no mesmo ritmo dos outros colegas a ponto de não reforçar a ideia de que ela é o problema e é ela que não aprende? Como Psicóloga Escolar considero que seja nossa tarefa sinalizar para os professores o tipo de sentimento que as aulas suscitam nas crianças e coisas muito simples, como uma cópia do quadro que a criança não consegue terminar no tempo determinado, pode ser um empecilho para a aprendizagem de outros conteúdos, pois a ideia que fica ainda é aquela que “ele não consegue”. Penso que isso é um desafio para os profissionais que se engajam num trabalho de forma crítica, ou seja, levar o professor a pensar além da aparência e busca a essência e a concreticidade do fato. O

relato de Luan é claro quando afirma que com a ajuda de alguém fica mais fácil realizar a atividade e percebo que o fato de ocorrer um momento mínimo de atenção é o suficiente para o garoto encher os olhos e abrir um sorriso, como se estivesse dizendo: “que bom que você me ajudou, agora eu consigo”. É possível identificar essa situação no diálogo abaixo, em que Luan recorda do dia em que estive mais perto dele e o ajudei na atividade do relógio, mencionando que não queria que aquele dia terminasse.

P: mas se pudesse ter esse poder era ótimo, hein? Será que dá pra ter esse poder, de terminar junto com a professora?

L: não dá não....

P: é difícil né? Tem alguém que consegue?

L: o flasch...

P: mas se tiver ajuda consegue?

L: sim...

P: é mais fácil com ajuda então, do que sozinho?

L: é..

P: tem algum colega que senta por perto de você que ajuda?

L: a Geovana, o Andrew, a professora que eu sento na frente dela e a Camila que senta do meu lado, o Fábio que senta lá trás, que ajudou na continha aquele dia que você estava junto...

P: é verdade... eu me lembro... vocês sentaram juntos.. estavam fazendo a atividade do relógio..

L: a atividade foi muito legal... lembro... e eu não queria que aquele dia nunca terminasse...

P: por quê? O que teve de especial naquele dia?

L: porque tava muito legal..

P: tem outros dias que você pensa que não queria que terminasse?

L: tem... o dia da educação física... ai ficava só na base da educação física, ai quando eu quisesse que terminasse, ai terminasse.

P: e o desenho... está ficando muito bonito..

L: é o quadro de todo mundo...

P: esse quadro vai ser colorido ou preto?

L: colorido..

P: qual cor vai ser o seu quadro então?

L: qual cor?

P: é... o seu quadro não precisa ser igual o quadro da escola... Pode ser a cor que você quiser..

L: a cor que eu quiser?

P: é... você pode escolher... olha quantas cores tem... Você que vai escolher...

L: TUDO ISSO? VOCÊ TÁ RICA?

P: se eu estou rica? Por quê?

L: SIM... PORQUE SE TEM UM MONTE DE LÁPIS TÁ RICA PORQUE COMPRA UM MONTE UÊ...

P: você tem lápis coloridos para quando você quer colorir?

L: sim..., mas nem muitos... mais ou menos...

Nesse último diálogo algumas questões emergem como: Uma criança com o diagnóstico de Déficit de Atenção teria condições reais e concretas para refletir sobre a condição financeira de uma outra pessoa por observar que essa pessoa possui vários objetos e que, portanto, se tem vários objetos, tem muito dinheiro para comprar, então é rica? Em que nível exatamente se configura a dificuldade dessa criança? A potencialidade desse menino aparece quando avalia as condições concretas de uma sociedade dividida em classes, onde alguns têm mais do que outros e que, provavelmente, quem tem mais está numa condição privilegiada por ter melhor condição de acessos aos bens materiais. As relações de poder implícitas em nossa sociedade não podem ser deixadas de lado, para que as análises não se configurem em descontextualizadas.

Ao terminar a atividade com Luan, fui até a sala e a professora recomendou ser a vez de **André**. Dirigimo-nos ao refeitório, visto que a sala de recuperação estava sendo ocupada por outra professora. No refeitório, ao iniciar a atividade, fomos surpreendidos pelas zeladoras ao mencionar que deveriam lavar o chão naquele momento. Fizemos um acordo, eu e André nos dirigimos para um canto do refeitório até que elas limpassem aquele lado do salão e depois trocamos para o outro lado. Comecei a conversa com André perguntando sobre o MP4 e ele me respondeu conhecer o aparelho dizendo: “*é para ouvir músicas*”. Disse a ele que nessa ocasião estaria usando o aparelho para gravar a nossa voz e ele concordou.

Iniciei meu diálogo com ele dizendo que o chamei para fazer uma coisa diferente, e ele prontamente disse: “*Pintar*”. Então, direcionei a conversa para saber as coisas que ele mais gosta na escola e ele foi logo dizendo que gosta de pintar, gosta de fazer continhas, de ciências, mas o que acha mais difícil é escrever, então pergunto:

P: e o que acha de produção de texto?

A: é mais ou menos...

P: e quando tem ajuda para fazer produção de texto?

A: ai é melhor...

P: com ajuda de quem fica melhor?

A: das professoras...

Enquanto desenha e pinta, André vai contando que a avó, a irmã, o tio, o vô e a mãe, ajudam nas tarefas da escola e, durante a atividade, olha ao redor e observa os espaços da escola a fim de fazer o desenho como se fosse uma planta baixa da construção. André vai desenhando e falando: *“aqui tem um portão oh, e era aqui que eu perdia as minhas coisas, porque tinha um buraco na parede e caia os lápis e a gente perdia, aí agora colocaram uma madeira, porque a sala tinha um problema na parede, agora o lápis não cai mais”*. Contou que sempre estudou nesta escola e quando pergunto sobre o que mais gosta nesta escola, demora um pouco para responder e pede para esperar porque precisa pensar, mas depois responde: “estudar ué”. Segundo André, a turma é bem legal e todos são seus amigos.

P: por que a gente tem que vir para escola estudar?

A: pra nós ficar inteligente... e tem a quadra e daí aqui tem a calçada... (responde a pergunta e ao mesmo tempo vai explicando como está fazendo o desenho).

Sobre a aula de reforço, André explica que é em outra escola e que lá é um pouco diferente dessa: “mas tem aula de português e matemática junto, mas eu gosto mais dessa escola”.

P: você sabe o nome da professora da sala?

A: professora Silvana...

P: já aconteceu, por exemplo, dela explicar alguma coisa na sala que você não entendeu?

A: muitas vezes... pior... muitas...

P: e quando não entende o que a professora explicou, o que você faz?

A: pergunto pra ela..., e agora, a escola é branco ou meio cinza?, vou testar as cores... (nesse momento André risca com várias cores de lápis no verso do desenho como se estivesse compondo uma cor diferente).

P: e já aconteceu da professora passar tarefas e você não fazer?

A: já... muitas...

P: e por qual motivo não fez?

A: esqueci... um dia eu falei pra tia assim que esqueci o caderno em casa...

P: ela acreditou?

A: mais ou menos, ela olhou a minha bolsa e pior que tava lá...

Nessa situação, André conta que teve que fazer a tarefa e não escapou e quando pergunto se já aconteceu de fazer a tarefa e chegar à escola e a tarefa estar errada, o menino responde:

A: já...

P: e quando não sabe fazer a tarefa, o que faz?

A: pergunto pra tia, pra vó... E terminei o desenho...

Nesse momento, peço para André me explicar o seu desenho a fim de compreender o que ele pensou ao desenhar a escola. Então ele sinaliza com o dedo a entrada da escola, as salas de aula, a quadra, o caminho para a quadra que fica ao lado da escola e diz: *“o caminho que vai na quadra é marrom; essa parte é terra e meio mato, né?”* Pergunto sobre a cor do mato e responde que é verde escuro, mostrando o lápis da cor, também mostra onde fica o pátio, onde fica a sala de aula dele, a sala da diretora. Neste momento, pega a borracha e aumenta a sala: *“não é tão pequena, mas aqui não sei direito o tamanho das salas”*. André mostra também o lugar onde estamos, o refeitório.

P: ah... o refeitório onde estamos?

A: é..., mas o desenho da parede não é fácil de desenhar né?

P: que verduras são aquelas desenhadas na parede?

André reconhece as verduras e vai respondendo uma a uma enquanto vou sinalizando qual delas quero saber, então responde todas corretamente e com facilidade: banana, batata frita, abacaxi, laranja, milho, macarrão, melancia, garfo. As verduras estão estilizadas, com óculos, com roupas, então pergunto sobre as cores e André responde corretamente as cores e também o nome dos personagens de gibi, como, por exemplo, a Mônica e o Cascão.

P: Você sabe o dia do seu aniversário?

A: março... dia 22...no meu aniversário teve bolo, suquinho, pãozinho, salgado e foi minha vó que fez.. quero escrever meu nome colorido.. (e vai escrevendo cada letra uma cor)

P: muito bem!!! Gostei muito do seu desenho... parabéns...

Após as atividades com André, volto à sala de aula e a professora recomenda a vez de **Fábio** que vem caminhando junto a mim, sorrindo. Mostro para Fábio o MP4 e pergunto se ele conhece. Fábio me diz que é para ouvir músicas, concordo com ele e explico que também dá para gravar a voz das pessoas e que vou usá-lo para gravar nossa conversa e ele concorda.

Perguntei para Fábio se ele estava cansado, pois a manhã passou tão rápido que já passavam das 11h e ele confirmou que estava mesmo cansado de tanto escrever, então, sugeri para ele desenhar a escola, e ele prontamente diz:

F: ah... meu irmão trouxe uns lápis assim do Japão... ele morava lá e gravou uns vídeos.. ele trabalhava construindo navio.., você já assistiu Titanic?

P: já assisti sim...

F: meu irmão disse que entrou dentro do Titanic e a minha irmãzinha passou a mão no golfinho e agora ela só fica falando do golfinho...

P: então, você vai usar esse lápis e vamos desenhar a escola... esse lugar que você vem todos os dias e será que você conhece bem?

F: conheço sim... Você podia dar uma ajudinha né?

P: vamos pensar: o desenho pode ser visto por fora, por dentro, de cima, da rua, de lado... se olhar de cima, a escola é redonda ou quadrada?

F: quadrada... Acho que vou querer desenhar por fora e visto de cima...

P: tudo bem... Acho que fica muito bom... Você pode inventar o que quiser..., o desenho é seu.. Vai ser a sua criação da escola.

Assim, Fábio vai traçando o desenho no sulfite e vai falando como pretende fazer: *“vou fazer uma linha assim, as árvores, o desenho do muro”*. Interessante observar que Fábio verbaliza exatamente como ficará o desenho, foi mostrando o seu esquema de desenho no papel. Enquanto isso vamos conversando e Fábio me diz que já estudou em outra escola, mas que gosta de algumas coisas nessa escola, como:

F: do recreio e da educação física porque dá pra correr, dá pra brincar com meus amigos..., meus três melhores amigos são o Lucas, o Vitor e o Mateus, o Mauricio não é tão chegado assim...

Sobre quando precisa de ajuda, Fábio responde que é só virar para trás que ali estão os amigos: *“eles sentam perto de mim, é só virar pra trás e perguntar para eles”*.

P: o que você acha que é mais difícil e que a professora ensina na escola?

F: nada é difícil...

P: qual a mais fácil então?

F: eu gosto de umas provas que ela passa de matemática, sou bom mais ou menos...

Nesse primeiro encontro com Fábio percebo que fica muito à vontade e responde às perguntas sem pensar, dando mesmo a impressão de que as respostas são bem fáceis e é o que ele pensa. Sobre as atividades de que ele gosta, responde que copiar e fazer produção de texto, sendo as cruzadinhas mais ou menos porque algumas são difíceis.

P: e quando a tarefa é difícil você faz o quê?

F: eu peço ajuda pro meu pai... Ele sempre me ajuda nas tarefas...

P: e já aconteceu de você fazer a tarefa e chegar aqui na escola a tarefa estar errada?

F: isso já aconteceu...

P: e o que você fez?

F: a professora passou no quadro e eu arrumei...

P: o que você acha: por que a gente tem que vir pra escola todo dia estudar?

F: estudar pra aprender as coisas...

Fábio conta que quer ser piloto de moto de corrida e descreve os vários joguinhos de moto de corrida que tem e que gosta muito desses jogos. Conta que tem miniaturas de motos importadas como: Kawasaki, Honda, BMW; falou também sobre sua preferência na cor das motos, vermelha com listra preta; detalhou os jogos contando que as motos correm até 332 km por hora, que você escolhe a pista que vai correr no início do jogo e que já caiu um monte de vezes e que também tem miniaturas de avião. Com relação aos horários do dia que pode jogar, ele diz:

F: ah, pode ser a hora que eu quiser..., mas eu chego da aula, eu como, eu faço a tarefa, eu assisto TV, aí desço pra brincar com meu primo e eu jogo quando está chegando perto das cinco e meia e vou dormir umas oito horas.

Quando pergunto sobre ter que levantar cedo para vir à escola, Fábio sorri e conta que não queria levantar cedo, pois no dia anterior foi passear no shopping novo da cidade e voltou para casa às 23h. Interessante que Fábio descreve o passeio e vai contando como achou bonito o novo shopping e que andou nele inteiro, comeu lanche e hambúrgueres.

P: e a tarefa especial que era para entregar hoje?

F: ah... eu esqueci..

P: esqueceu de fazer, ou esqueceu de trazer?

F: eu esqueci de fazer... e agora vou ter que fazer hoje e trazer amanhã...

Pergunto para Fábio se gostaria que mudasse alguma coisa na escola e ele afirma que não mudaria nada; enquanto isso vai desenhando e comenta que queria desenhar uns helicópteros no muro da escola; digo a ele que o desenho é dele e que pode fazer como preferir.

P: quantos anos você tem, Fábio?

F: tenho 8

P: você lembra a data do seu aniversário?

F: o dia que vai ser? Vai passar a páscoa, o natal... vai demorar... o dia certo eu não lembro..

P: qual a cor de que você mais gosta?

F: de azul e vermelho; de qual dos dois helicópteros você gostou mais?

P: eu gostei dos dois... ficou muito bonito... o grande aparece mais...

F: eu gostei mais do grande... bom, o muro da escola é branco então vou pintar só o helicóptero e já terminei..

P: muito bom... gostei muito do seu desenho..

F: eu também gostei...

Fábio demonstra ser um menino vivaz, esperto, falante, inteligente, cheio de vida, particularmente não vejo nenhuma justificativa para ter sido indicado pela professora como um aluno que passa por dificuldades, pois diante das perguntas que faço não demonstra desinteresse ou embaraço, pelo contrário, responde a todas prontamente. Portanto, levanto a hipótese de que, por todas essas características, a professora tenha estabelecido como critério o comportamento afirmativo do garoto, fato que a nosso ver não implica problema algum.

O segundo encontro aconteceu na escola no dia 25 de junho de 2013, no período da aula e nas dependências da escola conforme a semana anterior. Inicialmente, apresentei o desenho da escola que tinham feito na semana anterior, relembrando a atividade desenvolvida e, a partir de então, propus que escrevessem alguma coisa sobre esta escola utilizando o caderno, que até esse momento, somente Mariana conhecia.

Ao propor esta atividade delimitei como objetivo principal identificar juntamente com as crianças as dificuldades encontradas na leitura e na escrita de uma forma vinculada à

atividade anteriormente desenvolvida, aproveitando todo contexto do desenho. As crianças demonstraram gostar muito da ideia do caderno, pois prometi que, no final do ano, o caderno poderia ser levado para casa. Assim, com Mariana a atividade se desenvolve com o diálogo:

P: se tivesse que falar uma frase sobre a nossa escola, qual frase daria para falar?

M: estudá...

P: então, a gente faz o que na escola?

M: escreve... lê...

P: vamos escrever isso?

M: obedece...

P: obedece a quem?

M: a professora e fica de boquinha fechada...

P: vamos juntar tudo isso e escrever um textinho? Será que dá?

M: *acena a cabeça que sim.*

P: como a gente vai começar então?

M: obedecer...

Diante desse diálogo, percebo que Mariana não consegue formar frases completas das ideias sobre os assuntos, sua expressão verbal se resume em palavras, palavras que fazem parte do contexto, mas não formam uma frase completa. Observando a dificuldade em formar a frase, sugiro para Mariana o que vamos escrever.

P: vamos escrever então... escreve: Na escola (pronuncio as palavras bem devagar separando bem as sílabas)

M: (sussurra as sílabas) lá na es-co-la

P: (repito lá na es-co-la) eu... e como vamos terminar?

M: eu obedeço...

P: ok.. então vai ficar: lá na es-co-la eu o-be-de-ço (cada sílaba bem pronunciada de forma bem lenta); ÇO.....ÇO.... que letras são?

M: com SS..

P: que outra letra tem som de ÇO?

M olha para o quadro de letras pendurado à frente e escreve ÇO.

P: obedeço a quem?

M: à professora...

P: então vamos escrever: pro....pro....

M: o R

P: P-R-O

M: M e A..

P: P-R-O

M: M e A

P: professora começa com que letra?

M: com P..

P: isso mesmo... com P.. como escrever P? e P-R-O...

M: é o P e o O...

P: P e O é PO... e para ficar P-R-O o que tem que ter no meio?

M: P e O...

P: escreve o P... agora se escrever o O na sequência, lê o que está escrito...

M: PO

P: é POFESSORA?

M: não!

P: como é mesmo que a gente fala?

M: Professora

P: ah.. entao para ficar PRO, o que a gente coloca?

M: fica me olhando e não responde.

P: Olha: PRRRRRRR (faço o som de RRRR com a língua)

M: o R..

P: isso mesmo... vamos fazer do jeito que tem que ser... o P e o R e...

M: o N...

P: não... você acabou de dizer pra mim qual letra.. qual é mesmo?

M: o R e o E...

P: fala pra eu ouvir: PRO..

M: o R e o O...

P: isso...o R e o O, e depois, FE...

M: o F e o E..

P: SSO... esse som: SSSSSSSo é qual?

M: é o SS

P: pra sair SSSSo vai ter que ter mais de um S..

M: SSO..

P: RA..

M: R e A..

P: Vamos ler o que a gente escreveu aqui? (lemos juntas a palavra: professora e vou marcando com o dedo as sílabas da palavra para ficar visível as letras)

P: agora vamos ler a frase completa: lá na es-co-la eu o-be-de-ço à pro-fe-sso-ra (as duas leem juntas a frase bem devagar); muito bem... Repita bem fluente: lá na escola eu obedeco à professora.

Depois de concluída esta parte, Mariana repetiu tranquilamente a frase e pediu para escrever mais uma: “vou estudar de boquinha fechada”, então, novamente procedo da mesma forma: falando as sílabas por sílabas, pronunciando bem as letras e sons, acompanhando as letras com o dedo na linha do caderno e, ao final desta, pediu para escrever mais uma: “eu gosto de pintar”. Durante a escrita percebo que Mariana encontra dificuldade em identificar as letras e as diferenças do X e CH, onde colocar o S e, em diversos momentos, coloca letra que não existe. Penso também que os juízos de valor aparecem na fala de Mariana, juízos esses que provavelmente a menina deve ouvir constantemente no lar onde mora atualmente com os irmãos, considerando que são juízos de ordem e obediência às regras e leis. Se observarmos as palavras que Mariana sugere para a formação de frases podemos rapidamente identificar como essa influência é marcante na vida dessa criança: escrever, estudar, obedecer, boquinha fechada e apenas a última demonstrando qual a preferência dela na escola: “gosto de pintar”.

Para iniciar esta mesma atividade com Ana Cláudia, relembro o encontro anterior do desenho da escola e então, sugiro que escreva uma frase sobre esta escola. Ana Cláudia responde: “ahã... eu já fiz... eu gosto da minha escola!”. Observo que a estratégia que a menina utiliza para escrever é o sussurro das sílabas e escreve muito rápido. A segunda frase que indica é: “eu acho a minha escola bonita!”, e vai escrevendo e sussurrando as sílabas e palavras, e escreve: EU AXO.

P: vamos ler juntas? Que letra você usou para escrever a palavra acho?

AC: o X...., ah!!! Então é CH né??

P: muito bem... Vamos escrever na linha de baixo e o que está certo é só repetir...

Percebo que Ana Cláudia ao menor sinal de que algo está errado na escrita, menciona a correção, ou seja, identifica fácil e de forma rápida onde está e qual o erro cometido. Para escrever a data, soube dizer exatamente o dia, 25 de junho de 2013 e escrever o nome da cidade onde mora.

Quando pergunto para **Luan** sobre a atividade da semana anterior, ele se lembra do desenho que fez e responde: “o quadro e alguma coisa escrita dentro”. É neste dia que descubro, em conversa com o menino, de que a atividade que desenhou dentro quadro estava mesmo escrita no quadro neste dia do desenho. Então, explico para Luan que agora a proposta do momento é pensar nessa escola que desenhou e escrever alguma coisa sobre ela.

Diante disso pergunto: Se tivesse que falar algo da nossa escola o que falaria?

L: não sei...

P: não sabe? Mas não sabe nada sobre a escola? O que você acha da escola?

L: Legal...

P: ah... a nossa escola é legal... será que dá pra escrever isso no caderno?

L: acho que dá...

P: então vamos... que frase você vai escrever sobre a escola?

L: eu gosto dessa escola...

P: ótimo... essa frase é ótima...

L: em letra de mão ou letra de forma?

P: ah... qual você prefere?

L: não sei...

P: escolhe... Qual você quer escolher?

L: a de forma mesmo... é mais fácil...

P: tudo bem... Então vamos...

Gostaria de ressaltar que os diálogos com Luan estão sempre carregados da resposta “não sei”, percebo que Luan não escolhe as coisas, não se posiciona frente ao que lhe é requerido e na entrevista com a mãe, essa forma de agir também ficou visível na postura da mesma, ao responder às questões referentes às dificuldades do filho.

Nesta atividade de escrever sobre a escola fui soletrando as sílabas das palavras bem devagar e repetindo sempre a sílaba até que Luan escrevesse a palavra; assim, foi escrevendo da forma como conseguiu e, ao terminar a frase, eu disse:

P: muito bem!!! Nossa frase ficou ótima!!! Agora precisamos ver os detalhes dessa frase... Quando a gente escreve as palavras, a gente escreve tudo emendado ou dá um espacinho entre elas para entender...

L: dá um espacinho...

P: ah... Então tem que dar um espacinho porque está emendado, não está? (Luan havia escrito EUCOSTO).

Assim, oriento Luan a pular para a próxima linha deixando a frase errada como estava sem apagar. Minha intenção com essa estratégia se dirige para a possibilidade de visualizar melhor a forma como Luan escreveu e como foi fazendo as correções mediante as minhas pequenas intervenções.

Quando chega a vez da palavra “dessa”, Luan havia escrito “desa” então explico que dessa forma estava com som de Z e para ficar com som de SSA precisa do que então?

L: precisa de dois SS...

P: muito bem...e no final está faltando que letra? (Luan escreve “dessi”); então digo: vou ler a palavra: DES-SI.... a palavra certa é DESSI?

L: não... é dessa... então é A!!!

Particularmente, a meu ver, é clara a condição de Luan de que, ao ter a mediação adequada para executar a tarefa, consegue realizá-la. Nesta parte da atividade só faltava escrever es-co-la, então fui soletrando as sílabas e Luan foi escrevendo. Assim, sugiro para colocar a data e digo: Você lembra que dia é hoje? Luan vai escrevendo o dia, o mês, e ao chegar no ano, verbaliza: “*dois mil e?*”

P: sabe o ano? Qual é o nosso ano? (Luan fica me olhando e não responde), então digo: dois mil e treze....

L: ah....por isso que sempre tem 13!!

Diante desse espanto de Luan, questiono: Qual o sentido e o significado dos conteúdos que Luan copia do quadro negro em sala de aula? A meu ver, é visível a condição de que Luan é uma, dentre as muitas outras crianças, inseridas no sistema de ensino brasileiro,

que está na escola, copia as atividades e não entende aquilo que copia, ou seja, estão na escola mas não têm a apropriação do conhecimento da forma adequada a ponto deste provocar a humanização necessária para a transformação.

Com André, decido não mostrar e nem dar nenhuma dica que o fizesse lembrar sobre o último encontro e, para minha surpresa, ele diz: “desenhei a escola”. Assim, digo para pensar nessa escola e escrever uma frase sobre ela.

A: (faz uma expressão facial, olhando para o alto, como alguém que pensa) e diz: deixa eu pensar né?

P: ok... pode pensar...

A: a minha escola é legal; (André vai escrevendo a frase e sussurrando as sílabas das palavras e na última palavra escreve: **legau**).

P: vamos ler o que você escreveu? (vou acompanhando com o dedo nas sílabas e lendo junto com André em voz alta a frase escrita); quando chega na palavra **legau** ênfase pronunciando: **legalll**

A: ah... é L...

P: muito bem André... Gostaria de saber o que você mais gosta na escola..

A: de estudar...

P: hum... de estudar... Vamos formar uma frase com estudar?

A: “eu gosto de estudar”

P: ok.. Vamos escrever?

Observo que sem dificuldades André vai escrevendo as palavras e sussurrando as sílabas sem erros; peço para escrever a data e o menino escreve a data completa: enquanto escreve, sussurra.

Na segunda parte desse encontro, preparei uma atividade de cartelas, composta de figuras com suas respectivas palavras escritas em letra maiúscula e em letras minúsculas, em média umas 50 cartelas de palavras e figuras, mas que ao longo da atividade delimitei usar apenas 10 para não ficar cansativa e correr o risco das crianças se entediarem com a atividade. Embora, seja uma proposta que envolve a avaliação, penso que esse momento pode ser um momento prazeroso e não exatamente um momento que exija tensão ou cansaço.

O objetivo da atividade era observar como as crianças reagiriam diante de uma tarefa a ser cumprida e as formas que utilizariam para realizar essa tarefa. O jogo teria as regras como o jogo da memória o qual deveriam encontrar a figura e a respectiva palavra. Mas refletindo um pouco mais sobre o jogo, decidi que algumas ações poderiam ocorrer no

desenvolver da atividade, então as crianças poderiam olhar as cartelas e separá-las classificando-as, poderiam também juntar pares formados por figuras e palavras, poderiam retirar as palavras minúsculas como outra estratégia, poderiam também escolher apenas 10 palavras com suas respectivas figuras e, por última opção, poderiam virar as cartelas na mesa e ir encontrando os pares como num jogo de memória. Neste sentido, fiquei com várias opções para direcionar conforme as crianças reagissem à apresentação da proposta, considerando que seria interessante observar e direcionar a atividade, de acordo com forma com que cada criança organizasse inicialmente das palavras³⁵¹.

Então, vou conversando com Mariana e digo a ela que tenho várias cartelas de palavras e figuras e que precisamos organizá-las.

M: arrumar...

P: como você vai querer arrumar?

M: pequeno com pequeno...

Mariana vai juntando na mão, as cartelas com palavras de letra minúscula e as outras vai deixando em cima da carteira. Depois que separou todas as cartelas, pedi para Mariana escolher uma cartela dessas com letra minúscula e ler a palavra que está escrita: “que palavra é essa que você escolheu?”

M: PE-RRRA.... Pe-ra...

P: muito bem...pera... será que tem a figura da pera aqui? (Mariana procura a figura e encontra); muito bem...mais uma palavra... encontre e leia..

M: TE-SO-U-RRRA

P: muito bem... vamos ler juntas... (Mariana pronuncia o som de S como se fosse “ÇO”); leem a palavra e Mariana acha a figura correspondente à tesoura. Mais uma ficha..

M: MI-CA

P: essa palavra é difícil.. vamos ler juntas? Mi-CKE-Y; Mickey...

A atividade foi se desenvolvendo e, embora não tenha sido a proposta inicial, julguei ser a melhor forma de conduzir com Mariana por dois motivos: poderia utilizar esse momento

³⁵¹ Devo ressaltar que não desenvolvi as atividades de forma exatamente iguais com cada criança, até mesmo por considerar que a dinâmica de cada uma me levou a pensar em possibilidades diferenciadas no momento em que o encontro estava acontecendo, o que de minha parte considero estar em consonância com a proposta metodológica da Psicologia Histórico Cultural, visto que enfatiza a atuação do psicólogo levando em conta que escola é essa, que sujeito é esse, que sociedade é esta, sendo assim, o sujeito particular, singular e universal de forma a conduzir o processo de avaliação não padronizando de forma rígida e exata, como propõe a psicometria.

para exercitar a leitura e o reconhecimento das letras e ao mesmo tempo, por considerar que o jogo da memória neste primeiro momento, sem um preparo prévio, poderia ser um tanto desastroso visto as dificuldades de leitura da menina.

Assim, Mariana foi lendo a palavra escolhida e encontrando a respectiva figura. No momento da leitura, nas palavras mais complexas, Mariana encontrou dificuldade, mas com as minhas pequenas intervenções conseguiu ler. As outras palavras que escolheu ler foram: colher, bule, garfo, xícaras, mãos, caderno, panela, garfo e prato, batom, esmalte, folha e trena.

Na palavra BRUXA, Mariana não estava conseguindo pronunciar o som do X, pronunciando “BUSSA”, então propus a ela que fizesse o biquinho para fazer o som do XXXXAAAAA, e nesse momento do encontro, brincamos com o bico exagerado para pronunciar o X, o que provocou muitas risadas, sendo engraçado o bico que eu estava fazendo e no final das repetições estava pronunciando corretamente a palavra. Ao ler a palavra TRENA, perguntei para Mariana se ela sabia que objeto era aquele e ela respondeu que “*é para medir*”.

Percebo que Mariana troca algumas letras na pronúncia das palavras, mas com a estratégia que utilizei em repetir várias vezes o som, de como se pronuncia e brincar fazendo o bico junto com ela, ao final, ela estava pronunciando tranquilamente, sem esforço, a palavra BRUXA como realmente deveria ser.

Assim, formamos 15 palavras com suas respectivas figuras e a partir desse momento propus para Mariana virar as cartelas, embaralhar para encontrar os pares, como no jogo da memória. Inicialmente, o meu plano era que ela encontrasse sozinha as palavras, mas Mariana quis me incluir na brincadeira e eu aceitei. Para embaralhar as cartelas, pedi ajuda a ela, que prontamente participou mostrando-se feliz e animada com a atividade.

Procurei sempre a cada acerto de achados nas cartelas incentivá-la, dizendo: muito bem!!! Achou!!! Que bom!!! Fez mais um par!!!. Para encontrar os pares ela deveria virar a cartela e no caso da palavra escrita, deveria ler a palavra para encontrar a referida figura, assim, o exercício da leitura por sílabas se repetiu nessa fase da atividade. Fiquei atenta para observar se Mariana estaria “chutando as palavras” ou se teria “decorado” as palavras, uma vez que na primeira parte da atividade foi ela mesma que separou as figuras. No entanto, não

foi o que aconteceu, pois Mariana foi lendo novamente as palavras e em algumas teve erros que antes não havia apresentado.

Em alguns momentos, demonstrou estar à vontade, rindo das respostas. Houve um momento que quis dar a vez para ela, mas enfatizou que não, essa era a minha vez.

A dificuldade de pronunciar o X apareceu novamente quando encontrou a palavra xícaras, pronunciando “Sícaras”, com som de S, então propus novamente a estratégia do “biquinho”, com a boca mais fechada e o bico bem exagerado. Mariana riu bastante nesse momento, encontrou a figura e disse: *“eu tenho a língua enrolada”* e eu disse a ela para não se preocupar com a língua que daríamos um jeito nela. Ao aparecer a palavra BRUXA, ela se lembrou da estratégia e logo colocou em prática, conseguindo pronunciar a palavra o mais próximo possível do correto.

Nesse caso da dificuldade da língua, percebo que a criança assume um problema que considera ser seu, pois, por diversas vezes, deve ter ouvido e visto pessoas mencionando, pois com todas as pessoas que conversei sobre a Mariana, tive a informação de que ela precisava de um acompanhamento de fono por sua dificuldade de pronúncia. No entanto, em nenhuma das vezes ouvi desses profissionais as tentativas para ajudar Mariana a pronunciar as palavras de forma a ser mais bem compreendida. Identifiquei que com um pequeno exercício com os lábios, fazendo bico, por meio de uma brincadeira foi possível produzir um som muito bom, qualitativamente diferente daquele que Mariana vinha produzindo.

Questões como essas acontecem corriqueiramente em nossa sociedade e esta postura de colocar a culpa no indivíduo, enfatizando suas capacidades ou dificuldades tirando do social a responsabilidade e trazendo o foco para o sujeito, é o que chamamos de medicalização da sociedade.

Ao terminar o jogo, pedi para Mariana contar quantos pares de palavras ela conseguiu fazer e observei sua estratégia: **foi colocando os pares das cartelas, um a um na carteira e contando em voz alta: um, dois, três, quatro, cinco, seis, sete, oito, nove, dez, onze,** quando terminou a contagem resolvi ampliar a atividade e pedi para a menina separar as figuras das palavras. Assim que separou, pedi para arrumar as palavras lado a lado para revisarmos as palavras. Mariana foi lendo a palavra e fui, na sequência, repetindo o que ela havia lido. Na sequência, ocorreu o diálogo:

P: Muito bem... conseguiu ler todas as palavras...mas tem algumas palavras aqui no meio que estão escritas de forma diferente..

M: maiúscula e minúscula...

P: quais são as minúsculas?

M: mostra com o dedo a palavra TESOURA.

Proponho ler as palavras que juntei os pares: colher, mãos, garfo e xícaras.

P: dessas palavras, quais são letra minúscula?

M: aponta para: colher e xícaras.

P: muito bem... gostei muito da nossa atividade... o que você achou?

M: muito legal... eu gostei...

Essa mesma atividade com Ana Cláudia me surpreendeu, pois quando mostro as cartelas e menciono que precisamos organizá-las, ele responde: “pegar essa figura e colocar a palavra certa” e ao verbalizar a informação, imediatamente vai juntando as figuras e palavras semelhantes que encontra e como são muitas cartelas, pergunto quantas palavras ela acha que devemos fazer, Ana Cláudia responde: 10 palavras. Então, ok. Ficamos com 10 palavras.

A partir de então, Ana Cláudia coloca em prática a sua estratégia para arrumar as cartelas: escolhe 10 figuras e forma o monte de cartelas das figuras, em seguida começa procurar as palavras que formam os pares das respectivas das figuras que separou.

P: muito bem... Estou entendendo o que você quer fazer... Você pode me dizer quais figuras você tem nas mãos?

Ana Cláudia pega figura por figura e vai dizendo o nome de cada uma: apito, mãos, tesoura, corneta, morangos, pera, xícaras, régua, trena, aquário e parquinho, sendo que em algumas palavras demonstra dúvida ao nomear, como, por exemplo, a corneta, a pera e a régua. A trena, é uma palavra que considero ser um objeto difícil para uma criança dessa idade reconhecer, no entanto foi reconhecida por Ana Cláudia logo de primeira vez dizendo que: “*meu pai tem uma igual*”, fato que acredito mesmo ser verídico, pois o pai é pedreiro.

A partir desse momento, Ana Cláudia passa a procurar as palavras e, quando pega uma ficha para verificar se é a correspondente da figura, realiza a leitura sussurrando as sílabas e formando as palavras devagar. Depois que encontra todos os pares de figura e palavra, proponho o jogo da memória, então as cartelas deverão ser viradas para baixo e encontradas os seus pares. Ana Cláudia prontamente vira as cartelas e mistura, enquanto isso

comenta: “*eu sou um pouquinho esquecida*”. A partir daí, começa o jogo da memória: Ana Cláudia vai desvirando a cartela e procurando o par, se não encontra vira as duas cartelas e começa novamente. Nesse meio de tempo, percebo que ela está procurando as cartelas pela sombra do contorno das figuras que, apesar de bem grosso o papel da impressão, se olhar bem de perto e contra a luz dá para ver a sombra da figura, ficando bem fácil de encontrar. Enquanto procura os pares emite alguns comentários como: “*vamos ver...*”; “*dá pra ver pelas sombras....*”; “*deixa eu ver.... tem que prestar bem atenção! Ah..lembrei... não é esse não... é esse.. ih não é não...*”; “*deixa eu ver... RE-LÓ-GIO... não.... achei!*”. Quando percebo que está olhando pela sombra das figuras pergunto:

P: o que está enxergando aí? Está enxergando a figura? Esperta hein?

AC: (risos, risos, risos)

Depois de terminar a fase da memória, propus para Ana Cláudia ler as palavras e identificar se havia alguma diferença entre a escrita das palavras. A menina concorda com a proposta e começa lendo a palavra A-PI-TO, soletrando as sílabas bem devagar e no final repete Pi-to, Pi-to e, na sequência, cai na risada, ri muito e continua lendo e rindo muito.

Enquanto Ana Cláudia vai lendo as outras palavras uma a uma bem devagar e soletrando, fui repetindo em voz alta sempre depois dela: aquário, tesoura (essa palavra, pronuncia como se fosse com dois SS, tessoura), trena, corneta, xícaras.

P: a trena está com letras maiúsculas ou minúsculas?

AC: está em maiúscula..

P: muito bem, mostre as diferenças na forma de escrita das palavras..

AC: (aponta para as palavras e vai dizendo se são maiúsculas ou minúsculas.

P: quantas maiúsculas têm?

AC: deixa eu ver... 2+2 são 4, não... 6...., uma, duas, três, quatro, cinco, seis... não!! Péra ai!!! 2+2 são 4 e mais 1... cinco...

Nesta resposta, interessante observar a estratégia que Ana Cláudia utilizou para contar as palavras maiúsculas, pois foi somando, voltou para conferir e depois somou novamente. Finalizando o encontro, digo para Ana Cláudia ler as palavras minúsculas e maiúsculas e pergunto o que achou das atividades e ela responde: “*achei bem fácil... é só isso? (risos, risos), no reforço a gente gasta três folhas, quatro*”.

Luan demonstrou uma reação diferente de Ana Cláudia, pois quando digo que tenho várias cartelas com figuras e palavras e que vamos organizar as cartelas ele diz: “*organizar? Como....*” então, explico que são várias palavras e figuras e que ele vai escolher uma forma de separar e organizar... Luan repete: “*como?*”

Então digo: “dá para misturar palavras, letras com figuras?”

Diante da minha pergunta, Luan mantém seu olhar em mim, sua expressão facial indica que não está entendendo nada do que estou dizendo. Assim, decido continuar explicando: “vamos separar as figuras das palavras... o que for palavra vai para um canto e o que for figura vai para o outro, certo?”

Frente à minha explicação, Luan vai separando as cartelas. Ressalto que por diversas vezes percebo que Luan demonstra não entender o que está sendo proposto para realizar, pois sempre pergunta ao final, “como?”. No caso de separar as cartelas, depois da explicação que dei sobre como fazer, Luan fez, mas antes disso demonstrou não estar entendendo.

Ao identificar essa dinâmica de Luan, considerei melhor iniciar a atividade das cartelas identificando as letras maiúsculas e minúsculas, pois cada palavra das cartelas tinha as duas formas de escrita. Assim, pedi para o menino escolher uma palavra e ele escolheu a palavra “lápis”, encontrei a outra palavra “lápis” e apresentei as duas formas de escrita para Luan: a forma maiúscula e a forma minúscula. Diante disso, sugeri:

P: agora você vai escolher outra palavra e encontrar as duas formas escrever...

L: é complicado...

P: você acha complicado? Tem muitas palavras não é? Vamos concentrar... Vamos achar os pares das cartelas... Todas as palavras têm duas, uma maiúscula e outra minúscula...

L: achei LUPA

P: muito bem... Vai formando os pares..

L: BU-LE (Lê a palavra soletrando as sílabas).

P: vamos ver quantos pares você vai conseguir achar...

L: até agora tenho dois... daqui a pouco eu consigo achar... Tá ficando mais fácil... Deixa eu ver... PE-LA (a palavra era pera)

P: repete a palavra: PE-RA (soletro a palavra bem devagar pronunciando bem o R)

L: PE-LA... Acho que não tem bule não... Não tô achando..

P: olha bem!! Passou por ela e não viu... olha nessa região aqui... (quando recebe essa dica, Luan encontra a palavra Bule; a mesma situação aconteceu com a palavra APITO). Quando encontra as palavras Luan diz: “**ah.. ta!**”.

P: vamos só mais uma ok? Já temos 7 palavras..

L: eu pensei que ia até 10...

P: ah... Você quer ir até 10?

L: quero...

P: tudo bem... vamos até 10 então...

Ressalto que essa foi a primeira vez nesse encontro que Luan se posiciona ao mencionar que quer mais palavras, pois das outras vezes sempre diz “não sei” ou “como?”.

Outras palavras que Luan ficou na procura e encontrou foi: batom e esmalte, garfo e prato. Com o objetivo de ajudar Luan a melhorar a pronúncia das palavras, procuro verbalizar em voz alta a pronúncia correta das palavras, pois ao pronunciar garfo, o som que Luan emite é **CA-FO**; para a palavra prato é possível ouvir **PLA-TO**. Assim, na intenção de que Luan ouça a pronúncia correta, enfatizo em voz alta o som das sílabas. Nesta tentativa, para pronunciar GARFO, Luan troca a letra G constantemente por C, então exercito com ele a pronúncia da letra G repetindo várias vezes o som; uso também o exemplo de outras palavras conhecidas como, GATO.

P: fala para mim: **G**³⁵² (emitindo o som GA)

L: **G**

P: fala: GA-TO

L: CA-TO

P: **GAR-FO**

L: GAR-FO... Vou achar uma mais fácil...

P: qual é a mais fácil?

L: tem muita letra... CO-LHE...

P: CO-LHE**RRR**... Vamos achar a colher?

L: tão fácil essa colher!! Achei!! E também o lápis... achei!!!

Depois de completar as 10 palavras, digo para Luan que ele tem nas mãos as duas cartelas, a palavra maiúscula e a minúscula e, então, vai escolher com qual forma de letra quer

³⁵² As sílabas em negrito indicam a ênfase na voz no momento da pronúncia da palavra.

ficar e ele escolhe a minúscula. Assim, oriento que deve tirar todas as maiúsculas e vou dizendo: *“olhe bem”*. Luan vai retirando as cartelas e falando: *“maiúscula e minúscula... tá certo...”*; ao terminar digo: *“muito bem... agora está só com as minúsculas, pode ler essas palavras?”*

L: todas?

P: todas... Vamos ler?

L: Fo-lha, co-la-ções, flor, co-lhe, pe-la, a-pi-to, lupa, pu-le, pa-tom e es-malte, lá-pas.

Optei em escrever as palavras da forma como Luan pronunciou³⁵³, considerando que assim é possível esclarecer e dar uma ideia de como Luan troca as letras ao ler e ao falar. Com Luan sempre tive o cuidado e sempre utilizei como estratégia repetir em voz alta a pronúncia correta das palavras, logo em seguida da pronúncia dele.

Ao terminar a leitura das palavras, proponho para revisar quais figuras encontrou então Luan vai olhando a figura e falando. Quando termina, digo que agora deverá achar a palavra e a figura correspondente como no jogo da memória..., *“sabe o jogo da memória?”*

L: sei...

P: vamos ver se sua memória está boa, né? Está tudo misturado, tudo virado, agora vamos desvirar e achar... Qual é a primeira?

L: lápis... Essa figura é colher.... (Sussurra: **“não tem como ver”**)

P: ah ah... não tem como ver!!!

L: mas esse aqui tem...

Interessante, que ao preparar as cartelas para a atividade, não havia pensado que, em algum momento, alguma criança utilizaria esta estratégia e usei o papel cartão, que é mais duro e encapei com *papel contact* apenas para ter um material firme e resistente, visto que é um material que poderia continuar utilizando depois da pesquisa. Neste sentido, fui pega de surpresa, pois Luan vai olhando as cartelas contra a luz para visualizar a sombra das figuras e palavras e encontrar os pares de maneira mais rápida e fácil. Ao perceber o que ele está fazendo, digo: *“ah... mas tem que achar pela memória... se der errado desvira”*.

³⁵³ Tento reproduzir na escrita a forma como Luan pronuncia, sendo que as palavras com o hífen significa que leu separando bem as sílabas e as palavras em que as sílabas não estão separadas por hífen são as palavras que Luan leu juntando de imediato a sílabas.

Assim, Luan foi procurando as palavras e encontrando, mas no decorrer da atividade, vez ou outra fixava o olhar no verso das cartelas buscando encontrar o par pela sombra da cartela. Interessante notar que essa estratégia também foi utilizada pela Mariana e pela Ana Cláudia. Diante disso, identificamos as formas como as crianças encontram e como desenvolvem seu pensamento no momento de resolver uma tarefa.

Duas situações se repetiram e considero importante mencionar: Luan pega uma palavra que começa com **F** e diz que é folha, ao interrogá-lo se é mesmo folha, peço para ler e vou indicando com o dedo as sílabas da palavra, então Luan lê FLOR. A mesma situação ocorreu com a palavra COLHER, pois ao ver a primeira letra da palavra “C”, Luan disse: CO-LA-ÇÕES e depois de ler devagar a palavra soletrando, descobriu a palavra correta.

Quando terminamos o encontro pergunto para Luan o que achou do que fizemos neste dia e ele me responde: **“legal!! Nada mau!!!”** (risos meus).

Com **André**, tenho a impressão de que a atividade se desenvolve muito rapidamente, pois quando coloco as cartelas de figuras e palavras em cima da carteira e explico que está tudo misturado e que precisamos organizar, André olha para as cartelas e já pega a figura e procura a palavra e começa juntar; mexe com as cartelas sobre a mesa e sussurra as palavras enquanto procura, verbaliza para si mesmo: *“cadê a folha... cadê”*, e percebo que para encontrar a folha, utiliza uma estratégia: André pega da mesa todas as figuras, segurando-as na mão e começa a procurar entre elas a figura da folha, assim logo encontra.

Percebo que André fica atento a outras palavras também, não fica na procura somente da figura que está “na vez” em sua mão, visto que formam pares de figuras que estão por perto na mesa e fáceis de serem identificadas, pois estão espalhadas, mesmo não estando entre as selecionadas. Observo que André é ágil ao encontrar as palavras e sempre sussurra as sílabas das palavras a serem encontradas e vai, ao longo da atividade, verbalizando: *“essa ainda não foi”*, *“tem mais uma dessa aqui”* (quando encontra mais de uma figura da mesma palavra). A certa altura do jogo, contou quantas palavras já havia encontrado e verificou que conseguiu 14 palavras, então sugiro que seja até 15 palavras, mas André encontra a palavra “aquário” e pergunta se pode ter mais uma porque também achou “pera”³⁵⁴ rapidamente por perto. Respondo que sim, pois não há problema que sejam 16 palavras. Neste momento digo:

³⁵⁴ Fruta.

P: está ótimo... então agora, nós vamos guardar o que sobrou e vamos pegar o que você separou e... (André não espera que eu termine a frase e já completa:

A: jogo da memória?

P: isso mesmo... mas você está ligado hein? Vamos fazer o jogo da memória... vamos ver se você está bom de memória mesmo...

Enquanto digo isso, André vai virando as cartelas sobre a mesa e mistura tudo com as duas mãos; não espera que eu dê alguma orientação, vai logo organizando as cartelas e diz: “*eu começo?*”; com essa pergunta entendi que André me incluiu no jogo, então fomos adiante jogando juntos. Logo no início do jogo tenta formar um par, mas dá errado, então passa a vez e enquanto eu procuro uma cartela para desvirar, André diz: “*mas dá pra ver a figura*” (e se curva bem próximo à mesa para olhar o verso das cartelas).

P: ah... dá pra ver? Mas aí você vai na cola?

A: (sorri alto) oh... esse aqui não é...

André vai formando as cartelas com rapidez: lápis, livros, mas percebo que continua achando os pares pela sombra do desenho e diz: “*vou com a sorte*”, comentei novamente que ele estava encontrando pela sombra, assim, depois desse meu comentário, começa procurar as figuras pela localização, percebo que passa a usar a estratégia de marcar os lugares das figuras que eu desvirei e depois as utiliza para formar o seu par.

Enquanto jogamos, André faz uns comentários como: “*esse aqui não é*”, “*tem umas que não dá pra ver*”, “*é você de novo... quando acerta vai de novo*”. Quando pego a palavra folha, André diz: “*folha? Onde que tá? Eu sei onde tá.*” (a cartela estava perto do braço de André, então ele puxou a cartela com o cotovelo bem discretamente, como se quisesse esconder a cartela para eu não ver, mantendo o olhar em mim, mas como eu estava atenta percebi sua manobra).

P: (risos, risos, risos) você está escondendo para eu não pegar né?

A: errou!! Agora eu misturei e não sei mais onde tá... peguei aquário...

Enquanto joga, André vai falando: “*deve ser essa ou essa, uma dessas duas*”, “*ele não quer que eu fogue dele, Mickey de novo*”, “*essa pera parece uma lâmpada*”, “*errou... não falei?*” (dando entender que já sabia onde estava a figura), “*eu sei onde tá o caderno... consegui todos*”.

Depois de terminar todos os pares, André lê todas as palavras que conseguiu e identifica que estão escritas de forma diferente, em maiúsculas e minúsculas. Na sequência, separa em grupos de maiúsculas e o grupo de minúsculas. Depois de separar as palavras peço para André ler as palavras do grupo de maiúsculas. Quando termina peço para ler as minúsculas. Percebo que André consegue distinguir facilmente esta diferença.

Para terminar o encontro desse dia, pergunto o que achou do nosso jogo e André responde que foi muito legal e eu digo que gostei muito do que ele fez também. Assim, finalizamos e nos despedimos.

O terceiro encontro aconteceu na escola no dia 30 de junho de 2013, na semana de volta às aulas do período de férias, dando continuidade às atividades no período da aula e nas dependências da escola conforme no semestre anterior. Para este encontro, dentre as atividades que preparei³⁵⁵, inicio este relato com a atividade em que as crianças deveriam responder a algumas questões em relação às cores, de acordo com alguns critérios, como, por exemplo: não repetir a cor, não responder preto ou branco, pensar a resposta e responder o mais rápido possível, conforme os experimentos de Vygotsky e Luria (1996).

Assim, inicio o encontro do dia com Mariana e comento: Para hoje preparei umas coisas diferentes... vou fazer umas perguntas e você vai ter que prestar bastante atenção para me responder e vai responder o mais rápido possível... é o teste das cores, mas a regra é: não pode repetir a cor, não pode responder preto e nem branco, entendeu? Mariana acena com a cabeça que sim. Então, peço que a menina repita a regra e ela diz: *“azul... não pode falar preto e branco”*.

P: então, não pode repetir as cores, e nem responder preto e branco ok? Vamos lá... qual a cor da sua escola?

M: cinza.

P: qual a cor da sua carteira?

M: azul.

P: o lugar que você mais gosta de brincar é....

M: na rua...

P: que cor é a rua?

³⁵⁵ As atividades têm como objetivo identificar a atenção continuada intensa das crianças, a discriminação de cores, observar a atenção concentrada e memória, assim como a classificação livre de objetos conforme a Vygotsky e Luria (1996) e Luria (1979a) vol. IV, p. 42, ressaltando que as atividades desenvolvidas foram baseadas nessas referências como uma releitura das mesmas.

M: cinza.

P: que cor é essa parede?

M: cinza e branca..

P: que cor é esse chão?

M: cinza

P: ih... repetiu de novo!!!

M: (sorri)

P: qual a cor do seu uniforme?

M: azul.

P: mas azul você já falou não é?

M: (sorri)

P: azul claro ou azul escuro?

M: (Mariana mostra qual é o azul claro e qual é o azul escuro no uniforme).

P: qual a cor do sol?

M: amarelo

P: qual o time de futebol a que você gosta de assistir?

M: Corinthians

P: quais são as cores desse time?

M: (pensa) e diz: branca

P: mas pode responder branca?

M: (acena com a cabeça que não)

P: arruma um jeito de me responder sem falar branca...

M: amarela (risos)

P: e qual a cor da paz?

M: roxa

P: qual a cor da guerra?

M: vermelha.

P: qual a cor do luto?

M: vermelho.

P: qual a cor da tristeza?

M: muito vermelho.

P: e quando a gente está muito feliz, que cor pode ser?

M: a cor de pele!! (risos)

Diante das respostas, é possível observar que Mariana não se atenta para a regra de que não pode repetir a cor nas respostas. Identifico que vai responder sobre a cor de acordo com o concreto que conhece e ainda não é capaz de abstrair encontrando outras formas de responder que não a forma exata. Isso pode ser observado quando responde “branca” duas vezes e ao meu sinal escolhe responder amarela, mesmo que esta não seja a cor condizente com a pergunta. Levanto a hipótese de que a atenção continuada e intensa de Mariana ainda não foi bem desenvolvida, pois, responde cinza, vermelho, azul várias vezes durante a atividade.

Interessante notar que Vygotsky e Luria (1996) chegaram a essa mesma conclusão em seus experimentos, pois a criança diante dessa tarefa demonstrou não ser capaz de resolvê-la sem recorrer a alguns métodos auxiliares, pois, “invariavelmente se distraía, perdendo um ou outro aspecto das instruções que lhe eram dadas e..., perdia o jogo, não sendo suficientemente capaz de organizar o próprio comportamento de conformidade com a tarefa por um período prolongado” (Vygotsky e Luria, 1996, p. 198).

Com Ana Cláudia, explico que vamos fazer o jogo das cores e quais são as regras, enfatizando para prestar bem atenção para responder às questões. Ao final, pergunto se entendeu bem as regras e a menina responde: *“ahã..., não pode repetir, não pode falar nem preto e nem branco”*.

Assim vou perguntando: a cor da escola, da carteira onde senta, do uniforme, do chão, do campo de futebol, a cor da casa e Ana Cláudia vai respondendo as cores: laranja, verde, azul, branco.

P: qual a cor da sua casa?

AC: uma metade é azul e outra metade é branca...

P: qual é a regra do jogo?

AC: é verdade... Porque um pedaço é branco e outra é azul!! (nesse momento percebo os olhos de Ana Cláudia enchem de lágrima)

Levanto a hipótese de que para Ana Cláudia é mais importante falar a verdade, mesmo que esta esteja fora das regras do jogo, pois responde exatamente como são as cores, no entanto, quando as perguntas envolvem o que acha, o que pensa, sua subjetividade, lembra da regra em não poder falar certas cores. Levanto a hipótese de que provavelmente seu nível

de desenvolvimento funciona no concreto, pois o que vê é real e assim responde, aquilo que não vê, está na abstração, então pode responder qualquer coisa. Depois de relembrada a regra, percebo que fica mais atenta e, conforme o diálogo em seguida, começa a dizer que aquela cor não pode falar.

P: qual é a cor do céu?

AC: azul...

P: qual a cor do sol?

AC: amarelo..

P: se tivesse que falar a cor da paz, qual seria para você?

AC: para mim seria a cor que não pode falar...

P: a cor da guerra, qual seria?

AC: não pode falar...

P: e quando a gente está muito triste, que cor poderia ser?

AC: vermelha?

P: e quando a gente está muito feliz e alegre, qual cor poderia ser?

AC: (pensa....), péra ai.... tô pensando... roxo!!!

Com **Luan**, a meu ver, a atividade fica um pouco mais divertida, pois o menino dá umas respostas muito interessantes, as quais eu nem imaginava ouvir. Para iniciar, explico que vou fazer umas perguntas, ele vai pensar e responder, mas não poderá repetir a cor, nem responder branco e preto.

P: vamos ver como está sua memória... Qual a cor da sua escola?

L: azul...laranja... cinza... transparente; (Luan vai olhando à sua volta e vai falando as cores que vê)

P: transparente?

L: as janelas...

P: ah... tá.... as janelas...

L: as janelas!!! É o que eu sei...

P: qual a cor da sua carteira na sala de aula?

L: a carteira?

P: é...

L: azul....

P: azul.... e você gosta de brincar?

L: quando eu não tô cansado...

P: qual é o lugar que você mais gosta de brincar?

L: no meu aniversário...

P: e dentro da sua casa, que cor é a parede?

L: que cor?

P: é..

L: uma cor que não pode falar!!!

P: ah... então inventa um jeito de me falar essa cor que não pode falar, de um jeito sem falar o nome dela...

L: bom... eu queria dizer uma que também não pode falar... (risos), eu queria falar... (a estratégia que Luan encontra para falar a cor é apontar para a parede pintada de duas cores: de branco na parte de cima e cinza embaixo, então ele aponta, sorri e diz que não pode falar); **preto não pode falar...** (e aponta para a parte cinza da parede, como se fosse preto)

P: essa cor é preta?

L: é... e não pode falar...

P: qual o seu time de futebol?

L: time?

P: é...

L: time... hum... é vermelho...

P: e como é o nome do seu time?

L: vermelho com listra preta...

P: ah.. é o flamengo?

L: é... (risos)...., meu pai também, minha irmã também...

P: nossa... todos são flamengo na sua casa...

L: a minha mãe não é... ela é santista... a única...

P: quais as cores da camisa do santos?

L: não pode falar e tem mais uma cor que eu esqueci...

Assim, vou perguntando a cor da blusa, do uniforme, do céu e Luan vai respondendo: verde, azul e se perde nas respostas e começa repetir o azul, mas diferencia dizendo que “é azul clarinho”. Diante das respostas, percebo que no início da atividade Luan se recusou em responder as cores preto ou branco tomando todos os cuidados, mas, depois de um tempo, não se preocupou com as demais cores e foi respondendo e repetindo sempre que precisava sem se

preocupar com a regra da memória. Outro aspecto importante é que sempre que faço uma pergunta que exige pensar um pouco mais, Luan repete a pergunta, dando a impressão de que quer ter certeza do que perguntei.

P: ixi... azul de novo??? Pode repetir a cor?

L: hum... não!!!

P: hum... não pode... qual a cor do sol?

L: amarelo..

P: qual a cor da paz?

L: a paz?

P: é...

L: sei lá...

P: pra você qual a cor que poderia representar a paz?

L: hum.... (demora para responder, pensa, olha para os lados, demora, demora)

P: não sabe? Invente uma...

L: inventar uma cor?

P: é... uma cor para a paz...

L: verde!!!

P: ok... qual a cor da guerra?

L: a cor eu não sei muito..., eu só assisto filme de guerra...

P: ah, entendi, mas se tivesse que falar uma cor para representar a guerra, qual cor vocêalaria?

L: vermelho...

P: qual seria a cor do luto?

L: o que é isso!! luto? (faz essa pergunta interrogando incisivamente)

P: é quando a gente está muito triste..

L: (demora para responder), cor??? (pensa, pensa, olha para os lados), não tem nenhuma cor legal que não essas duas (aponta para a parede pintada de branco e cinza)

P: ah... então você escolheria uma dessas duas?

L: sim...

P: a de cima (branco) ou a de baixo (cinza)?

L: a de baixo..

P: ah.. tá... e se tivesse que falar a cor da felicidade, da alegria...

L: cor?

P: é...

L: (pensa, pensa, pensa) é.... você só tá fazendo pergunta difícil... vou escolher uma cor logo...a cor da sua bolsa... (minha bolsa estava em cima da mesa próximo a nós)

P: hum... que cor é essa da minha bolsa?

L: sei lá... só falei isso para ser rápido..

P: entendi..

L: É... SÓ FAZ PERGUNTA DIFÍCIL, ERA PRA EU TER FALADO HÁ ANOS (RISOS, RISOS)

Com Fábio a atividade se desenvolveu muito rapidamente e quando chegava a uma pergunta a qual a resposta seria branco ou preto ele logo respondia: *“ixi.... não vai dar pra falar isso... ou essa cor não posso falar”*. Na finalização da atividade, quando perguntei qual cor poderia representar a tristeza, também disse que não poderia falar; já a cor da felicidade Fabio respondeu: *“vamos ver.... tem cor que eu já falei aqui... tô pensando na que ainda não falei... cor de ouro!!!”*

Percebo que Fábio está atento às regras que foram combinadas, mas em duas questões repetiu a cor. No entanto, levanto a hipótese de que ao explicar as regras, o não falar preto e branco, pode ter sido mais bem enfatizado deixando que a repetição de outras cores ficasse em plano secundário.

Na sequência desse encontro, propus uma atividade de classificação livre de cartões³⁵⁶ com diversos objetos os quais deveriam ser divididos em categorias elencadas pelas próprias crianças para depois subdividir essas categorias formando outros pequenos grupos. Então, expliquei para as crianças que as fichas estavam todas misturadas e precisávamos organizá-las separando-as. Um detalhe chama-se a atenção, pois ao preparar os cartões, separei-os em cor dependendo da categoria, então: os animais em cartões azul claro, os objetos em cartões amarelos e as frutas em cartões bege, fato que verifiquei no desenvolvimento da atividade não ter feito diferença para as crianças, pois nenhuma delas usou esse critério para separar e classificar as figuras, não se atentaram para esse detalhe. Por outro lado, criaram sua própria forma de separá-los.

No início da atividade com **Mariana**, disse para olhar as figuras e separar de acordo com a característica delas, então ela me perguntou: *“se tiver dois ursos é para separar assim?”* P: *“vamos ver! Será que tem dois ursos?”*

³⁵⁶ Esses cartões de figuras foram confeccionados por mim, os quais tive como referência os experimentos de Luria (1979^a, p. 42) que denominou a atividade de Classificação Livre.

Mariana demora um tempo procurando dois ursos, olha ficha por ficha, mexe nas fichas, observa, procura e não fala nada; depois de um tempo diz que não há dois ursos. Então digo que, se não tem dois ursos, vai ser uma figura de cada e exemplifico: “*que figura é esta?*”

M: morango...

P: isso mesmo, morango... e morango é uma coisa que a gente??

M: come

P: isso... a gente come, então o morango é uma comida... (separo o morango num canto da mesa); esta outra figura o que é?

M: uma tesoura...

P: tesoura é para??

M: cortar

P: isso... a gente usa a tesoura para cortar, então ela é um???

M: (pensa, pensa, pensa e não responde)

P: é um objeto (coloco a tesoura de lado separado do morango); essa outra figura é??

M: uma maçã

P: maçã é uma fruta e fruta a gente....

M: comer...

P: a gente come... então, onde dá para colocar a maçã?

M: (aponta para colocar junto com o morango)

P: ah... então a maçã vai junto com o morango porque é comida, a gente come e não vai com a tesoura porque ela é objeto...

P: o urso é o que mesmo?

M: (não responde)

P: ele é objeto?

M: não...

P: ele é ser humano?

M: não...

P: então ele é.... (Mariana pensa, pensa, pensa e não responde) Animal, então se ele é animal vamos colocá-lo aqui separado... formamos três grupos: objetos, frutas e animal.

M: isso aqui pode ir ali? (aponta para o grupo das comidas)

P: o que é isso ai? É comida?

M: não...

P: o que é isso então?

M: prato e garfo...

P: onde vamos colocar? (Mariana coloca na coluna dos objetos).

Assim, deixo que Mariana continue a atividade. A menina fica em silêncio algum tempo e vai separando as cartelas. Quando termina de separar, peço para Mariana escolher um grupo que mais gostou para falar sobre as figuras e ela escolhe o grupo das comidas, então, peço para falar uma por uma. Então, Mariana vai pegando as cartelas uma a uma e enquanto fala coloca na mesa: morango, cenoura, uva, milho, tomate, maçã, abacaxi, laranja, banana, maçã (identifica que tem duas maçãs); algumas figuras Mariana confundiu, como, por exemplo, a azeitona não soube, kiwi não reconheceu, pera chamou de caju, couve-flor não reconheceu, abacaxi não era abacaxi e sim melancia, mas com ajuda lembrou, berinjela disse que não conhece e falou tomate no lugar de cereja.

P: vamos ver se é possível juntar as frutas? Quais são parecidas? Vamos ver: o abacaxi que outra fruta poderia juntar a ele? (Mariana mexe na cartela do milho). Ah, o milho? Qual a semelhança neles?

M: laranja...

Nesta direção, Mariana vai juntando as figuras de acordo com as semelhanças das cores:

M: banana, laranja, (para e pensa) e.... só...

P: a melancia é que cor?

M: vermelha...

P: que outra figura dá para juntar com a melancia?

M: morango..., cenoura...

P: cenoura é vermelha?

M: não...

P: qual a outra vermelha que dá para juntar com a melancia e o morango?

M: (para e pensa..., observa as cartelas, pega a cereja e a azeitona)

P: Que cor é a azeitona?

M: é verde...

P: dá para juntar a melancia vermelha com a azeitona verde?

M: não... a maçã... e tem a vermelha e as verdes... (se refere a maçãs vermelhas e verdes).

P: isso mesmo... quais são as frutas verdes?

M: a maçã verde..., a couve-flor, azeitona, o limão, a berinjela, o kiwi, a pera...

P: a berinjela é verde também? E a pera que cor que é?

M: a pera é roxa? Verde?

P: lembra da pera?

M: É cinza...

P: qual vai juntar nas amarelas?

M: cenoura...

P: a cenoura vai juntar nas amarelas, verde, ou vermelha?

M: vermelha...

P: quer juntar a cenoura onde mesmo?

M: amarela...

Diante do diálogo, é possível observar que Mariana demonstra dúvida quando questionada sobre a cor e muda de imediato a resposta sem pensar se está correto ou não, ou seja, vai tentando adivinhar o que deve ser, o vulgo “Chute”. Isso se confirma no diálogo que ocorreu na sequência:

P: a berinjela é uma cor roxa e a uva é que cor?

M: é roxa...

P: vamos juntar a uva com quem se ela é roxa? (Mariana aponta para as vermelhas), essas são as vermelhas

M: essa... (apontando para as verdes)

P: essas são as verdes

M: (aponta para a amarela),

P: essas são as amarelas

Novamente Mariana usa a estratégia de ir tentando a resposta, pois responde e olha para ver se eu aprovo sua resposta.

M: não tem nenhuma...

P: ah, então a roxa não dá para juntar com essas, então a gente separa a uva que é roxa e a berinjela vai com quem?

M: com a uva

P: muito bem!!!

Ao terminar esse diálogo, proponho para Mariana revisar as figuras dos grupos de cores que escolheu, as amarelas, e que segundo ela foi o que mais gostou. Assim, Mariana usou a estratégia de passar figura por figura e falar em voz alta a cor enquanto separava as

figuras: pera amarela, amarela, amarela, amarela, amarela, amarela... Interessante notar que Mariana não falava o nome das figuras, mas apenas olhava a figura e repetia a cor.

Com Ana Cláudia, inicio essa atividade explicando que temos várias fichas que estão embaralhadas e que essas fichas têm algumas características que são parecidas e que, portanto, ela deve separar.

AC: tipo: galinha e galo? (olhou para as fichas e perguntou).

P: as fichas estão embaralhadas...por exemplo, essa figura é??

AC: uma fruta...

P: essa outra figura é???

AC: uma tesoura...

P: a tesoura é a mesma coisa que fruta?

AC: não!!!

P: outra figura... essa aqui é???

AC: um leão...

P: posso juntar o leão com a fruta?

AC: não!! tipo... Esse que é animal, eu tenho que pegar outro animal?

P: faz sentido, animal com animal?

AC: ahã... e esse aqui é um trem?

P: é sim...

AC: um patins, um violino, um lápis...

Ana Cláudia vai olhando a figura e colocando na pilha de cada categoria e verbalizando em que lugar vai ficar: animal, animal, animal, objeto. Algumas figuras das cartelas são: trem, patins, violino, lápis, apito, tesoura, lâmpada. Depois que classifica todas as figuras digo para escolher um desses grupos e Ana Cláudia escolhe os animais.

P: ok... dentre os animais eles tem características diferentes, você deverá separar os animais com as características semelhantes, que se parecem entre eles ok?

AC: tipo: uma foca que vive no mar?

P: pode ser... tem mais algum que pode viver no mar?

AC: a tartaruga...

P: ótimo....

AC: a coruja fica acordada à noite..

P: será que tem outro animal que fica acordado à noite?

AC: a cobra...

P: pode fazer da forma que você achar melhor, ok?

AC: tem animais repetidos?

P: não...

AC: e borboleta..., que voa? Deixa ela aqui... zebra faz o quê?

P: hum... é animal... tem 4 patas... é mamífero...

Observo que depois da dica do mamífero, Ana Cláudia vai separando as figuras e sussurrando: “toma leite... toma leite, toma leite, o porco toma leite”. Depois de todos os animais separados, peço para Ana Cláudia ler todos os grupos:

AC: os animais que vivem no mar e na água..., a baleia, o sapo, a tartaruga, foca...esses que vivem à noite: a coruja e cobra; e esses aqui que são da mesma família: a galinha, o pintinho e o galo. A borboleta nada... ela ficou sozinha... esses aqui porque vivem na árvores, o pássaro vive na árvore, né? E esses aqui também, o pica-pau e aranha.

P: agora o grupo maior, vamos ver o que pensou?

AC: por causa que eles tomam leite quando eles nascem, então é o leão, um urso panda, um porco, um hipopótamo, uma vaca, um cachorro, um cavalo, um coelho, uma zebra, um bode, um dinossauro, um camelo, uma girafa... (risadas).

P: muito bem... que legal... gostei muito da forma como você separou... que você achou?

AC: ah... é legal né?

Nesta atividade, quando inicio dando as primeiras orientações sobre o que vamos fazer, Luan já diz: *“já sei!!! Tem que achar um par igual!!!”*. Então, explico que ele errou, pois as figuras estão embaralhadas e vamos separar de acordo com as características. Penso que Luan respondeu prontamente ao se recordar da atividade da semana anterior, a qual havia sido de achar o par.

L: o que é isso?

P: que figura é essa?

L: um morango.

P: um morango é...

L: uma fruta

P: que a gente?

L: come..

P: ok... isso aqui é um?

L: bule..

P: o bule a gente usa pra quê?

L: jogar chá no copo..

P: isso... então, o bule é um? Objeto...

L: é... objeto...

P: esse aqui é um?

L: camelo..

P: camelo é um ser vivo, mas não é homem... é um?

L: animal...

Depois desse diálogo, sinalizo para Luan que encontramos: comida, objeto e animal. Interessante que Luan repete em voz alta tudo o que vou falando. Então digo: *“são três categorias e você vai pegar as figuras e vai separar nas categorias que formamos, entendeu?”*

L: vou começar da mais fácil... cenoura e é uma fruta..., lápis é objeto. (Assim inicia colocando uma cartela do lado da outra), girafa é animal, relógio é objeto, mas o que é isso?

P: é uma berinjela...

L: ah.. é de comer e cenoura também é legume... (e vai acrescentando, uma ao lado da outra)

P: isso mesmo..., você vai colocar um do lado do outro? O que combinamos no início da atividade? separar as figuras que são da mesma categoria, então, como vai fazer isso?

Diante da minha observação Luan junta as cartelas de comidas, as de objetos e as de animais cada uma em sua pilha e então continua separando, e digo: *“muito bem...ok...”*. Enquanto separa as cartelas, Luan vai verbalizando: *“uma lupa é objeto..., trem é objeto, cachorro animal, tesoura objeto, baleia animal, uva, maçã... vou pegar uma mais fácil agora, borboleta animal, uma maçã viva e uma maçã morta”* (se refere à viva e à morta porque uma maçã tem carinha e a outra não tem); *“é menina e é feia... oh o biquinho dela... a morta é muito mais bonita.. agora vou colocar um em cima do outro se não daqui a pouco chega aqui..., caderno objeto, cavalo animal, urso animal, prato e garfo objeto, corneta..., pica-pau é objeto?”*

P: pica-pau é comida?

L: não...

P: é objeto?

L: não..

P: é animal?

L: sim...

P: então, pica-pau você vai colocar onde? (L vai colocando na pilha da comida) Junto com a comida?

L: sim..

P: por quê?

L: o pica-pau é comida?

P: a gente come pica-pau?

L: não!!!

P: não!!!

L: objeto?

P: ele é ser vivo não é?

L: ah... animal... abacaxi é fruta, banana também, aranha, sapo, garfo, trena, cabrito..., zebra..., galinha... foca, porco..

Percebo que Luan não conseguiu inicialmente formar as categorias sem ajuda, mas separou todas as figuras corretamente e enquanto separava, usou a estratégia de verbalizar os nomes das figuras e em que lugar deveria colocar: se é de comer ou se objeto e animal, separando tudo corretamente. Depois de tudo separado digo para Luan escolher um grupo para revisar as figuras, então ele diz:

L: qual grupo é o menor? (volta a cabeça próximo à mesa para ver de perto que grupo tem menos figuras).. é esse ou esse? Pra mim é esse... (pega todas as figuras na mão e vai falando e colocando as figuras sobre a mesa): jacaré, vaca, tartaruga, hipopótamo, porco, foca, galinha, zebra, baleia, pica-pau, girafa, cavalo, coelho, leão, borboleta, coruja, sapo, cachorro, aranha, cobra, galinha,... esse esqueci... camelo...

Percebo que essas afirmações de Luan para escolher “o menor, o mais fácil” ocorreram em vários encontros, dando a impressão de que para ele o mais difícil seria impossível dele resolver. Assim, ao identificar essa sua forma de se colocar fui tentando questionar essa ideia e sempre dando os *feedbacks* quanto às suas realizações nas atividades, na tentativa de provocar em Luan a percepção de que ele também pode fazer o que considera mais difícil.

Com Fábio, observei que essa atividade se desenvolveu de forma bem rápida, pois inicialmente fui mostrando as cartelas, perguntando de que figura se tratava e já provocando seu pensamento para diferenciá-las formando as categorias. Então pergunto: “que figura é essa?”

F: uma lâmpada..

P: a lâmpada usamos para....

F: clarear as coisas...

P: ok... esta outra figura é?

F: um cavalo..

P: o cavalo é objeto como a lâmpada?

F: não... o cavalo é animal...

P: ótimo... (coloco as fichas uma do lado da outra), essa outra figura... qual é?

F: uma maçã...

P: a maçã é objeto como a lâmpada?

F: não... é uma fruta...

P: ah... então temos uma fruta, um objeto e um animal, são categorias diferentes.. como vai separar as figuras?

F: ah... tipo... se for fruta coloca aqui (aponta para a maçã), se for animal coloca aqui (aponta para o cavalo)

P: isso mesmo... você entendeu... vai olhando e separando..

Assim, Fábio utiliza a estratégia de ir pegando as figuras e colocando-as em cima de cada categoria já encontrada e, enquanto isso, vai conversando consigo mesmo e comentando: *“isso aqui é fruta; que isso?, pera.... peixe é animal, né? Ah... isso aqui... é inseto, né? – separa a aranha e a borboleta, ahã... isso aqui é uma fruta..., isso é fruta, milho não é fruta... berinjela não é fruta”*. No decorrer da atividade, percebo que além das categorias criadas inicialmente, Fábio vai separando figuras e dando a entender que elas “não cabem” nas categorias criadas. Muito interessante, pois ampliou e elencou outras categorias, assim como propõe Luria (1979a) que, ao dividir os diversos objetos em grande número de grupos, pode-se ainda propor ao sujeito para ampliar esses grupos, unificando alguns grupos pequenos. No caso de Fábio não foi preciso sugerir essa ampliação, pois ele por si mesmo foi criando esses novos grupos dentre os inicialmente elencados.

P: você separou os animais, mas deixou a aranha e a borboleta separadas, e nas frutas também deixou algumas figuras de lado... Então revise todas as figuras e veja se precisa mudar alguma de lugar..

F: morango é uma fruta, kiwi, uva, maçã, abacaxi, laranja, cereja vou deixar de lado... esse aqui não sei.... (vai falando o nome da fruta e colocando em cima da mesa)

P: é um galho de azeitona...

F: então fica separado... essa é berinjela..., milho, couve-flor, azeitona... são coisas de comer...

P: ok... e os animais... tem como separar mais?

F: borboleta, aranha e baleia são insetos... (enquanto isso vai separando os demais em silêncio), os outros eu pensei: “isso ai é um animal e fui colocando”...

P: ok... agora chegou a vez dos objetos... vamos ver que categorias vai criar...

F: (vai separando em silêncio; colocou todos os objetos juntos todos na mesma pilha).

Questiono Fábio se não vai separar os objetos e ele responde que: “não... porque para mim todos são objetos”. Então, provooco um pouco mais: “*ok... todos são objetos, mas todos esses objetos são utilizados no mesmo lugar?*”. Diante desse questionamento, Fábio observa um pouco mais as figuras e faz comentários como: “a lâmpada usa para acender, deixar as coisas claras; o apito é para fazer barulho, para avisar as pessoas; o bule em casa, a mochila na escola, o garfo em casa, as xícaras em casa, a colher também em casa, livro na biblioteca, a trena é um objeto de medir, a lâmpada é para clarear, mas pra medir também usa em casa, tem pessoas que tem isso em casa”.

F: escada também tem em casa; trem não tem em casa e nem na escola... Trem tem na rua... Vou deixar separado... Relógio todo mundo tem em casa... Ou na escola também, panela também usa em casa pra cozinhar as coisas... Esse “negócio” é de tocar música..., batom e esmalte têm em casa porque minha irmã mora junto comigo..., patins? Também... eu tenho um desse em casa, a bolsa em casa, uma panela, um caderno usa na escola, lápis usa na escola e em casa...

É possível observar que ao classificar os objetos, Fábio explica a funcionalidade de cada um e depois o local onde se usa mais o objeto. Fica claro que domina o conceito desses objetos, o lugar onde são usados e sua utilidade. Nesta atividade, demonstrou estar à vontade, pois foi conversando, falando alto o nome dos objetos e classificou todos com facilidade. Neste sentido, Luria (1979a) firma ser esse resultado de grande importância, pois através dele é possível realizar uma “avaliação das formas reais de generalização próprias dos sujeitos, bem como a caracterização das correlações típicas dos elementos figurado-diretos e lógico-verbais do conceito” (Luria, 1979a, p. 43).

Assim, Fábio continua separando as figuras e para os objetos usa o critério da funcionalidade de cada um e no final lê todas as palavras que incluiu em cada categoria, sendo: categoria casa: lâmpada, panela, garfo, prato, patins, batom e esmalte, panela, relógio, escada, tesoura, o negócio de medir, colher, xícaras, garfo e bule; categoria escola: lápis, caderno, bolsa, grampeador, livros e outra bolsa.

A outra atividade proposta nesse encontro foi o dominó de cores com o objetivo de compreender como a criança identifica as cores, se discrimina as diferenças, e como utiliza as funções psicológicas de atenção e memória frente aos recursos mediadores.

Nessa atividade Mariana demonstra estar atenta e verbaliza as cores que identifica, no entanto, inicialmente, não diferencia os azuis entre claro e escuro, somente depois do meu questionamento: “*tem diferenças nos azuis?*”

M: não...

P: a blusa que você está usando é diferente da camiseta?

M: é..

P: qual a diferença?

M: esta com esta...

P: o azul da blusa é um azul???

M: escuro...

P: e o azul da camiseta é um azul??

M: claro

P: na cartela do jogo tem diferença no azul?

M: tem... azul claro e azul escuro...

P: ótimo...

Diante desse diálogo é possível observar como Mariana utiliza os recursos mediadores que lhe são oferecidos e, diante desses, repensa sua resposta, organiza o pensamento e responde novamente. Percebo que, sempre no primeiro momento, Mariana responde rapidamente e errado, dando a impressão de que não presta atenção na pergunta e na resposta, ou seja, responde sem pensar. Depois que faço algum questionamento ou comparação, ou um exemplo, retoma e dá a resposta correta. Esta foi uma queixa da professora a qual utilizou a expressão: “ela não presta atenção”, e declaração da pedagoga do lar onde Mariana mora vinha na direção de que: “dá impressão de que ela não sabe, apenas repete o que a gente fala”, justificando sua posição por considerar que, depois de um tempo, respondia à mesma pergunta de forma errada.

No início do jogo, viramos as peças e combinamos que cada uma ficaria com 8 peças para jogar, e as demais ficariam para compra. Com a determinação das peças, Mariana foi pegando suas peças e contando em voz alta, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8. Enquanto vamos jogando, vou sempre falando as opções de cores que temos nas pontas, sempre retomando que quando não tem a cor deve comprar e sempre pergunto qual cor ela quer usar.

M: azul pode?

P: azul com roxo pode?

M: não...

P: então tem que comprar

Vamos jogando e percebo que Mariana concorda com as regras e quando precisa de outras peças faz a compra. Interessante que, ao ficar com apenas uma peça na mão, a menina grita UNO!!! fato que na hora não entendi, pois essa é a forma de indicar que está com apenas uma carta na mão, mas faz parte da regra de outro jogo. Assim, embora não tivéssemos combinado incluir isso na brincadeira, Mariana por si mesma o fez, o que, a meu ver, demonstrou iniciativa para a aplicação de uma ação nesta atividade.

Com Ana Cláudia o dominó de cores foi bem divertido, pois a menina demonstra ficar animada quando apresento as cartas e, para separá-las, pega uma a uma da mesa e conta em voz alta até 9..., conta novamente até 8 e devolve uma e me desafia: *“vamos ver se você é boa em dominó... eu sou boa!!!”*.

No decorrer do jogo fui falando as cores das pontas que precisava para jogar e tive que comprar muitas cartas, Ana Cláudia aproveita esses momentos para alguns comentários: “eu sou boa!!!” (risos, esfrega as mãos); “eu tô confiante... eu tô confiante”; “ah, eu tenho sorte!!! Ah, que legal” (esfrega as mãos); “ah, que bom!!! Ê, Ê, Ê...!!!! (esfrega as mãos), não falei que sou boa?” e quando termina a primeira jogada a qual ganha diz: *“eu deixo você ganhar uma vez!!”*

Percebo Ana Cláudia muito animada na atividade. Durante as jogadas vou sempre falando das cores que precisa para formar o jogo nas pontas do dominó. Em um momento, Ana Cláudia queria colocar a carta no meio do caminho já formado, mas retomo a regra de que as cartas devem ser colocadas apenas nas pontas.

Na atividade com Fábio, ao separar as cartas, sussurra os números até completar as 8 e vamos jogando as cartelas; vou sempre falando as cores que estão na ponta que precisamos; alterno e vou perguntando para Fábio as cores que precisa; em alguns momentos ele pergunta se pode encaixar a cartela no meio do caminho já formado³⁵⁷ e digo que não, apenas nas pontas, mas quando precisa comenta: *“ih... vou ter que comprar... se pudesse encaixar aqui no meio já dava”*. Ao terminar a partida, Fábio comenta: *“ficou parecido com um desenho... uma pista de corrida, uma estrada”*.

Ao apresentar o dominó para Luan ele logo pergunta: *“como são essas cores?”*, e inicia o jogo com a peça de azul escuro, vamos jogando e conversando; vou falando em todas

³⁵⁷ Percebo que todas as crianças em algum momento deste jogo queriam colocar as cartelas no meio do caminho já formado.

as jogadas as cores que estão na ponta para serem usadas; quando não tem a cor recomendo que compre; no meio do jogo Luan também pede para colocar uma peça no caminho já formado e explico que tem que ser na ponta; quando o jogo trava contamos as cartas e Luan tem menos então pergunto: “*quem ganhou?*”.

L: EU!!!!

P: muito bem.... você ganhou!!! O que achou do jogo das cores?

L: não sei...

P: inventa uma resposta...

L: inventei “não sei”...

P: (risos) e terminamos...

Ao final desse dia, tive a oportunidade de ter um *feedback* da professora que fez um comentário: “*Patrícia, não sei o que você faz lá com eles, mas chegam aqui com a auto-estima lá em cima... eu também quero 20 minutos com a Patrícia (risos), eles chegam aqui com o sorriso lá em cima*”.

Diante do exposto nesses três primeiros encontros, acredito que foi possível dar uma mostra ao leitor das situações ocorridas, visto que apresento elementos que exemplificam as atividades desenvolvidas, a forma como direciono os diálogos com as crianças, as respostas dadas pelas mesmas frente aos desafios que proponho e, por isso, a partir de então, considero que seja suficiente a apresentação das atividades desenvolvidas apenas com uma criança.

Portanto, justifico a escolha de Luan para essas pontuações por considerar que, entre as crianças participantes, ele me intrigou em alguns momentos despertando e provocando em mim, enquanto pesquisadora, um intenso questionamento frente à tese que defendo e que, ao final, pude comprovar como é possível, pela via das funções psicológicas superiores, que crianças com dificuldades escolares possam se desenvolver e aprender como qualquer outra criança. Outro aspecto a ser levado em conta é a visão que a diretora teve nesse caso, pois foi contundente em afirmar e se posicionar para a retenção de Luan no terceiro ano. Penso que a coordenadora e a professora estariam dispostas a repensar, mas, suponho que diante da posição de poder ocupado pela diretora e sua postura exigente, as duas recuaram. Frente aos casos das crianças a mim apresentados, considero que a história de escolarização de Luan foi um desafio constante e, ao mesmo tempo, gratificante.

Para o **quarto encontro**, em 06 de agosto de 2013, tive como referência os experimentos de Luria (1990) que enfatiza ser a percepção “um processo complexo estruturalmente similar aos processos subjacentes às atividades cognitivas mais complexas” (Luria, 1990, p. 37). Segundo o autor, o psicólogo americano Jerome S. Bruner notou que a percepção é um processo ativo, intrínseco em classificar informações novas em categorias já conhecidas, um evento que está intimamente ligado às funções de abstração e generalização da linguagem. Diante disso, o autor é contundente em sua afirmação:

Desde que reconheçamos que a percepção é uma atividade cognitiva complexa que emprega dispositivos auxiliares e envolve uma participação íntima da linguagem, **devemos alterar radicalmente as noções clássicas de percepção como um processo não mediado, dependente somente de leis relativamente simples da ciência natural**³⁵⁸ (Luria, 1990, p. 38).

Concordo plenamente com as ideias do autor de que a percepção depende das práticas humanas historicamente estabelecidas, podendo alterar os sistemas de codificação no processamento da informação e também influenciar na decisão de situar os objetos percebidos em categorias apropriadas. Segundo Luria (1990), os estudiosos das bases fisiológicas da percepção desde muito cedo estudaram as profundas diferenças estruturais no vocabulário das cores nos diferentes sistemas de linguagem e os efeitos que essas estruturas poderiam ter sobre os processos cognitivos. Assim, a hipótese linguística Sapir-Whorf foi criada: “Os aspectos linguísticos têm um impacto sobre a percepção e em particular sobre a percepção de cores. As línguas podem distinguir entre certas diferenças de cor e ignorar outras, algo que inevitavelmente leva a diferentes agrupamentos” (Luria, 1990, p. 39).

Luria (1990, p. 40) menciona que os estudos interculturais concluem que “o nome das cores se desenvolve por meio da estreita associação à prática, afetando a percepção” e diante dessas conclusões, criou alguns procedimentos experimentais com grupos diferenciados de pessoas, como, por exemplo, mulheres analfabetas, homens camponeses, ativistas de fazendas coletivas, mulheres semi-alfabetizadas e mulheres estudantes.

Assim, foi neste contexto que utilizei uma releitura do experimento de Luria (1990, p. 41) desenvolvendo essas atividades com as crianças.

Assim, como nesse encontro, apresentei para as crianças uma lata repleta de novelos de linha de bordar de várias cores contendo tons de vermelho, verde, azul e amarelo. Nesta

³⁵⁸ Grifo nosso, dada a importância da citação.

atividade deveriam nomear as cores e classificar os tons em escuros/claros ou grupos similares. O objetivo foi observar a habilidade de a criança identificar as cores, nomear e classificar as cores em grupos.

Ao mostrar os novelos de linha para Luan, ele diz: “*é o negócio de costurar?*”, digo que sim e explico que a proposta de hoje é separar as cores dessas linhas.

L: como assim? Separar as cores igual?

P: ah, seria uma boa ideia..

Então Luan começa a procurar as linhas iguais e inicialmente pega dois novelos de tons beges e vai segurando na mão. Ao encontrar os azuis separa-os e logo encontra os tons verdes, alguns dos tons rosas e vai separando. Quando percebo que Luan está em dúvida, pergunto com qual grupo se parece mais colocando o novelo bem perto e, assim, ele escolhe o grupo a ser colocado o novelo. Ao surgir o marrom não encontra lugar, então pergunto:

P: e agora? Quer criar outra classe?

L: ahã..

O mesmo ocorre quando encontra um novelo roxo, o qual identifica a cor, mas não sabe onde colocar, então pergunto novamente: “*quer criar outro grupo?*” Luan responde que sim. Ao terminar de classificar, digo para Luan me dizer quais grupos foram criados, ele responde: “*tá... bege, marrom, roxos, rosas, vermelhos, verdes, azuis e bege*”.

Assim, diante dos grupos que Luan encontrou, proponho que escolha o grupo que mais gostou e, dentro desse grupo, vamos separar as cores claras e as cores escuras: “*eu quero roxo..., é mais fácil e mais rápido*”.

Percebo que novamente Luan menciona querer o mais fácil e, por um momento, passo a questionar a hipótese que levantei anteriormente, de que ele poderia agir dessa forma por achar que não consegue realizar as coisas que considera mais difíceis, pois seria esta a dificuldade de Luan? A impressão que começo a ter é que Luan foge dos desafios e as pessoas que estão à sua volta chegam a concluir que está com preguiça.

A outra atividade proposta neste encontro foi um jogo da memória em que uma lista de cinco palavras eram ditas e a criança deveria repeti-la, sendo as palavras: casa, cachorro, fita, sacola e sol. Depois de repetir esse grupo de palavras, mesmo alternando a ordem, propus memorizar outras cinco palavras, sendo: computador, cadeira, livro, chuveiro e tapete.

Em todos os experimentos desenvolvidos por Vygotsky e Luria (1996), declaram a oportunidade que tiveram de traçar o desenvolvimento das técnicas culturais ligadas à memória da criança, ou seja, observar como a memória cresce, se torna mais forte, se reequipa e vai atingindo o nível do adulto, embora essas comparações entre memória de crianças e adultos não sejam tão simples quanto parecem ser. Os autores mencionam o experimento realizado por Norsworthy, em que estudou a capacidade de memorização das palavras de crianças em diversas idades e encontrou nos resultados evidências que indicam que o desenvolvimento da memória na infância e na adolescência progride muito lentamente de uma idade para a outra, mas comparados aos adultos estes conseguem lembrar-se de menos palavras que os adolescentes. A esse fato, reconhecem os autores a existência de certa deterioração da memória na maturidade.

Início a atividade com Luan propondo um desafio: “vou testar sua memória..., vou dizer cinco palavras e você vai gravar na memória para, ok?”. Então vou verbalizando as palavras bem devagar e mostrando os dedos da minha mão, como que contando as palavras, que foram: casa, cachorro, fita, sacola e sol.

L: casa, cachorro, fita..... fita... hum... é o último?

P: é a palavra desse dedo (aponto para o quarto dedo)

L: hum... fita....

P: a última palavra você se lembra?

L: lembro... é o sol..

P: muito bem... esqueceu só uma.. , então vou repetir: casa, cachorro, fita, sacola, sol.

L: ah, tá...

P: repete novamente?

L: tudo?

P: tudo..

L: casa, cachorro, fita, sacola, sol

P: Muito bem... Que legal... Agora vou dizer outras cinco ok? Computador, cadeira, livro, chuveiro, tapete (repito as palavras seguidas bem devagar e por três vezes); vamos tentar?

L: computador... (Para e fica pensando); tem um tapete... ih esqueci!!

Um detalhe interessante é que nesse primeiro momento, Luan se recorda da primeira palavra, computador e a última, tapete.

P: tudo bem... Vou repetir: computador, cadeira, livro, chuveiro, tapete (repito as palavras bem devagar e mostrando no dedo a palavra correspondente)

L: computador..., chuveiro, cadeira..., tapete...

P: falta só um... Está fora da ordem, mas não tem problema... E as cinco primeiras, será que você lembra?

L: casa, cachorro, fita..., sacola e sol.

P: que ótimo!!

No que se refere aos experimentos com números, Vygotsky e Luria (1996) apresentam como resultado que, ao pedir para uma criança de seis e sete anos decorarem uma lista de números lida a ela, conseguiram recordar dois, três ou, no máximo, quatro números. Ressalto que na segunda parte do experimento, os autores ofereciam um objeto para a criança segurar, servindo como um recurso para ajudá-la a atingir o objetivo, ou seja, como um meio para lembrar-se dos números, mas em nosso caso não inserimos este recurso.

22 P: muito bem... Agora vou falar uma sequência de números e você vai repetir, ok? São: 01, 06, 09, 15,

L: um, quinze..., quinze...

P: vou repetir: 01, 06, 09, 15, 22

L: um..., seis, quinze... vinte e dois

P: ok... só faltou um número... o 09..

L: ah..., o nove!! O número é mais difícil de falar!! Confunde...

Na mesma direção das afirmações de Vygotsky e Luria (1996), observamos as respostas de Luan, conseguindo lembrar-se de quatro números. Os autores mencionam que as crianças em idade escolar que já conhecem o sistema de notação numérica têm a tendência de utilizar as novas formas culturais adquiridas na escola para resolver os desafios, como, por exemplo, a utilização de palitos, desenhos na forma dos números, grãos. Na situação com Luan esse material auxiliar não lhe foi oferecido, o que leva a deduzir ser o motivo pelo qual não os utilizou.

A identificação de figuras geométricas foi um aspecto que considerei importante desenvolver com as crianças nos encontros, pois Luria (1990) desenvolveu diversos experimentos no que se refere à nomeação e à classificação das figuras geométricas. Nesta busca e preparo das atividades a serem desenvolvidas, vieram à lembrança alguns dos resultados da pesquisa realizada por Lessa³⁵⁹ (2010), na qual, em entrevistas realizadas com

³⁵⁹ O leitor interessado poderá obter mais detalhes sobre a referida pesquisa em: Lessa, P. V. (2010) *A Atuação Do Psicólogo No Ensino Público Do Paraná: Contribuições Da Psicologia Histórico-Cultural*. Maringá, PR, 2010, 317 p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Maringá – UEM.

nove psicólogos na busca de identificar as práticas desenvolvidas pelos psicólogos frente às queixas escolares, dentre outros aspectos, seis psicólogos mencionaram utilizar o WISC como instrumento para avaliação dessas queixas.

No entanto, pelos diversos questionamentos mencionados anteriormente sobre a utilização dos instrumentos de mediação, tinha clara a posição de utilizar outras formas de intervenção num processo tão rico como este. Assim, tive pautada nos experimentos de Luria (1990) como uma base para esta atividade com as figuras geométricas, embora não tenha desenvolvido exatamente o que o autor propõe em sua obra.

Assim, nesse momento do encontro, apresentei para Luan a caixa de ferramentas³⁶⁰, com o objetivo de identificar as figuras mencionadas na história e encaixar a ferramenta nos espaços, assim como identificar as figuras de acordo com a figura geométrica pedida e identificar figuras com linhas curvas e linhas retas. Ao apresentar a caixa para Luan ele diz: *“são ferramentas? Pra quê”*;

P: temos uma história aqui... Você pode me ajudar a encontrar os objetos que os personagens precisam? Juca e Débora estão construindo uma casinha para o totó, você pode ajudá-los a encontrar a pá?

Luan vai ao desenho e procura a pá, enquanto isso vai sussurrando: *“a pá... a pá... a pá...e diz: encontrei!!”*. Assim, continuo dizendo qual coisa Luan deve achar naquela imagem, como: maçãs, bola de futebol, osso do cachorro e Luan encontra todas as figuras. Ao final pergunto para ele quais as duas coisas que considera mais importantes neste desenho e ele responde: *“o cachorro e o gato”*.

Ao lado dessas imagens estão os espaços para completar com as réplicas de ferramentas. Luan vai sussurrando: hum..., hum..., hum..., enquanto isso vai pegando as figuras das ferramentas uma a uma e tentando encaixar nos espaços e não consegue. Luan não se atenta para o detalhe de que em cada espaço está escrito o nome da ferramenta e mesmo quando dou essa dica de tentar ler a palavra para descobrir qual encaixar, parece não dar ouvido. Ao observar que existem poucos buracos e muitas ferramentas diz: *“tem algumas que*

³⁶⁰ Adquiri esse material em uma livraria de brinquedos pedagógicos. A caixa é de papelão contendo peças de ferramentas em papelão duro em formato médio a grande; cada parte apresenta situações de histórias em que a criança pode ajudar o personagem a utilizar a ferramenta/objeto adequada para cada situação; assim, depois de identificar objetos e coisas nas imagens das partes da história, a criança é convidada a encaixar as ferramentas nos espaços adequados.

vai faltar... eu já descobri assim”, mas não se atenta que ao virar a página estão outros espaços de outra parte da história.

P: muito bem!!! O martelo...

L: (vai tentando encaixar e sussurrando: ah..., assim..., talvez..., é isso..., não é esse...) achei!!!

P: ok... Qual ferramenta é essa?

L: aqueles que roda assim.. (mostra com a mão como se fosse furar algo)

P: muito bem.. é uma furadeira..

L: é... Furadeira...

P: e esse aqui... Qual é??

L: esse não achei...

P: encontra... Ele tem um lugar..

L: achei...

P: essa ferramenta se chama cinzel, e agora vamos para a outra parte da história.

Nesta segunda parte os personagens estavam consertando um vazamento e, assim como anteriormente, pedi para Luan identificar algumas figuras nas imagens, como: laranjas, canecas, um balanço e Luan encontra todas rapidamente. Percebo que começa a ficar mais animado na atividade e para completar essa parte deveria encontrar as ferramentas. Assim, imediatamente, diz: “eu já encontrei duas” e completa a serra e a chave inglesa, mas ainda não lê o nome das ferramentas, procura apenas pela forma. Assim, enquanto Luan vai completando as figuras, vou falando o nome de cada uma, como a chave de cano e a trena.

Na última parte da história, os personagens estão reformando a sala, arrancando papel de parede e pintando. Assim, depois de encontrar algumas figuras como o gato, o cacho de banana, o vaso de flores e as latas de tinta, começa a completar as ferramentas. Luan usa a mesma estratégia para encontrá-las: vai pegando uma a uma e experimentando qual figura serve no espaço e, diante disso, vou lendo o nome de cada uma, como: régua, raspador, lápis, rolo de pintura, pincel.

P: muito bem... nessas ferramentas, qual a que tem linha reta?

L: linha reta? Essa... a régua..

P: ok... muito bem... a régua tem linha reta (enquanto repito a resposta de Luan vou passando o dedo na linha reta da figura) agora, dessas figuras qual tem linhas curvas?

L: linhas curvas?

P: é.. linhas curvas.. essa aqui tinha linha reta, agora vamos ver qual tem linhas curvas..

L: essa aqui.. (aponta para a trena)

P: ok... linhas curvas (repito a resposta e passo o dedo na linha curva) e qual dessas figuras tem linhas curvas e linhas retas?

L: Linha curva e linha reta? (demora para responder, fica olhando, olhando e aponta para a serra), a serra..

P: e qual outra?

L: (demora um pouco para responder) a trena..

P: ok.. e qual dessas ferramentas você conhece porque já tem em casa?

Luan vai mostrando a ferramenta e dizendo: “esse, esse”, não diz o nome, então vou nomeando as ferramentas que ele aponta: martelo, chave de fenda, serrote, furadeira.

L: esse é o que não tem e nunca vi... (aponta para o cinzel)

P: essa ferramenta é para entalhar madeira..

Depois de encontrar todas as ferramentas Luan vai pegando uma a uma e observando as formas e cores, dando a entender que está admirando, então, aproveito e vou perguntando em que outros lugares é possível usar algumas delas, como, por exemplo, a régua pode ser usada na escola e, sobre a régua, ele responde: *“a gente usa para cortar e pra medir”*. Ao terminar o encontro pergunto para Luan o que achou e ele responde:

L: não sei!!

P: não sabe? Dá uma nota para o nosso encontro de hoje..

L: uma nota??

P: é... as atividades que fizemos hoje, qual nota você daria? De zero a dez..

L: (Pensa, pensa, demora para responder) é difícil essa pergunta...

P: o encontro foi muito bom ou foi ruim? O que você acha?

L: 10?

P: 10? Então você quer dizer que foi muito bom?

L: sim...

Diante das respostas que Luan dá sobre algumas perguntas que faço, penso que algumas delas são como uma incógnita para ele, mas acredito que fazem pensar em coisas e opções que nunca antes alguém o tenha provocado a pensar. Observo que desde o início do ano, todas as vezes que faço perguntas para Luan, o mesmo repete a pergunta como se não entendesse, ou também, poderia ser uma forma de reafirmar aquilo que deve responder? Particularmente, considero que os encontros com Luan sempre foram prazerosos, cheios de situações improváveis, pois as respostas dadas por ele fugiam totalmente do meu esperado,

fato que acredito demonstrar a riqueza profunda de ideias desse menino que, lamentavelmente, o sistema, mais uma vez, recrimina e denuncia um fracasso que não é dele.

Coadunando com as ideias de Luria (1990), finalizo com suas defesas de que os processos perceptivos fisiológicos, tidos como universais, são influenciados pelo desenvolvimento sócio-histórico. Assim, entendemos como Luria (1990) que as respostas dadas por Luan advindas da sua percepção quanto às cores e às formas geométricas, dependem consideravelmente da sua experiência prática e de seu ambiente cultural, complementando com as palavras do autor:

Os fatos sugerem, portanto, que as conclusões das investigações atuais sobre a percepção da cor e forma se aplicam de fato somente aos indivíduos formados com influências culturais e acadêmicas, isto é, as pessoas com um sistema de códigos conceituais para as quais tais percepções estão adaptadas. Em outras condições sócio-históricas, nas quais a experiência de vida é basicamente determinada pela experiência prática e onde a influência da escolaridade ainda não chegou a ter um efeito, o processo de codificação é diverso porque a percepção de cor e forma se adapta a um sistema diferente de experiências práticas, sendo designada por um sistema diferente de termos semânticos e estando sujeita a leis diferentes (Luria, 1990, p. 63).

Para o **quinto encontro**, realizado no dia 13 de agosto de 2013, preparei como primeira atividade a “sacola de objetos”, ou seja, era uma sacola repleta de objetos que as crianças deveriam identificar por meio da apalpação ativa com os olhos vendados e, depois, por meio da percepção tátil simples pelo toque na pele, identificar qual o objeto que estava tocando, como, por exemplo, uma lixa, um pano ou uma fita adesiva.

Para Luria (1991a), a apalpação ativa do objeto é considerada uma forma complexa de percepção tátil, constituindo uma das questões mais importantes da Psicologia para a compreensão deste tipo de percepção, pois o imprescindível “é a transformação paulatina da informação que recebemos sucessivamente acerca de indícios particulares do objeto em sua imagem integral (simultânea)” (Luria, 1991a, p. 50). Segundo o autor, ao tatearmos um objeto com olhos fechados, o processo de identificação deste objeto ocorre de “*imediato na visão, no tato tem caráter desdobrado*³⁶¹ e ocorre por meio de uma cadeia sucessiva de testes com a discriminação dos indícios particulares, a criação e a formação de várias alternativas e a obtenção da hipótese definitiva” (Luria, 1991a, p. 50). Assim, esse processo de percepção tátil ativa pode servir de modelo para qualquer percepção, tema estudado minuciosamente por psicólogos soviéticos como B. G. Ananév, P. F. Lomov, L. M. Vekker. Segundo os resultados

³⁶¹ Grifos do autor.

encontrados por esses pesquisadores, a percepção do objeto sem a apalpação ativa e sucessiva é absolutamente impossível, ou seja:

A mão do sujeito deve apalpar ativamente o objeto, tentando distinguir os pontos que oferecem maior informação e reuni-los numa só imagem. A passagem passiva do objeto pela mão ou da mão sobre o objeto, excluindo movimentos ativos de procura, não leva ao devido resultado, possibilitando um reflexo do objeto apenas parcial e por isto falso. Por isto, a apalpação ativa é realmente necessária para identificar os traços do objeto e reuni-los numa imagem única (Luria, 1991a, p. 51).

Neste sentido, propus para Luan que estaria “tapando seus olhos” com um pano e ele poderia manusear os objetos que estavam dentro da sacola para adivinhar quais eram. Então, amarro o lenço em seus olhos e começamos.

P: está enxergando alguma coisa?

L: não.. só escuridão...

P: a sacola está bem aqui... pode colocar a mão dentro dela e pegar um objeto..

Luan vai pegando os objetos um a um, manuseando e falando de que objeto se trata, como: óculos, celular, medalha, relógio, caneta, chave. No entanto, desconfio que esteja rápido demais e pergunto: “*você está enxergando os objetos por baixo do lenço?*” Luan estava com a cabeça virada para trás, como se estivesse mesmo olhando por baixo, então recomendo que se sente na cadeira com a postura adequada, passe bem as mãos nos objetos e responda sem olhar. A partir daí, começam a aparecer as dificuldades.

L: esse aqui não tô sabendo o que é...

P: passa bem as mãos nas pontas...

L: (vai passando as mãos) não tô sabendo...

P: vamos tentando..., sem olhar por baixo do lenço...

Como percebi que este objeto estava demorando muito, resolvi deixar para depois, então seguimos com os outros: um apontador, uma flor. Ao retornar ao objeto deixado para trás, L diz: “*só sei que é branco*”.

P: como você sabe que é branco?

L: é preto?

P: você está de olho fechado? Tem que estar de olho fechado...

L: eu tava vendo os outros que eu tinha falado..., eu tava com o olho aberto..

P: como assim? Você estava vendo tudo?

L: mas o apontador e a planta eu descobri sozinho...

P: mas os outros você estava olhando?

L: sim!!!

P: e quais você acertou sem olhar?

L: a planta e o apontador..., sim, e mais algumas coisas eu acho..

Na segunda atividade, expliquei para Luan que continuaria de olhos vendados e por meio do toque em sua pele deveria identificar qual objeto estava tocando. Esses experimentos de percepção foram denominados por Luria (1991a) como formas simples de percepção tátil, que embora tenha um embasamento teórico profundo de como se dão as sutilezas das diferentes superfícies do corpo, assim como as sensações táteis da dor, não entraremos em detalhes. Neste sentido, preparamos essa atividade com o objetivo de observar e provocar momentos de percepção tátil com as crianças, realizando uma atividade de simples complexidade.

Assim, ao iniciar, pego na mão de Luan e acaricio bem para sentir a minha pele e depois começo a passar a “lixa”, ao mesmo tempo vou conversando com o menino que de imediato pergunta se é uma tinta. Diante da sua pergunta explico que não vou sujá-lo e recomendo que preste bem atenção para descobrir o que vou passar em sua mão. Então, começo esfregar bem de leve a “lixa de unhas” na mão de Luan, que diz: *“faz cosquinhas”* (risos).

P: continue de olhos fechados... pense bem.. o que é isto?

L: (risos, risos, risos)

P: que sensação é esta? O que você sente quando passo isso na sua mão?

L: eu sinto um buraco rastejando em mim...

P: um buraco?

L: é...

P: parece um buraco?

L: é... rastejando... faz uma cosquinha..

P: e qual é esse objeto?

L: não sei...

Diante da resposta de Luan, decido esfregar a lixa nas unhas dele, então ele diz: *“agora já sei.., mas esqueci o nome.. é um negócio que as meninas usam para cortar a unha.., hum, pra raspar a unha... hum...lixa!!!”*

P: muito bem...lixa!!! agora outro... preste bem atenção...

Assim, vou passando os objetos em Luan: um pano o qual ele diz que “dá vontade de dormir”; a fita adesiva consegue identificar rapidamente e diz que “usamos para colar”.

Em continuação, a próxima atividade foi uma releitura do experimento que Luria (1991a, p. 49) denominou de *estudo do sentido espacial bidimensional*, em que propus para Luan que estaria escrevendo letras em seu braço e que mesmo estando de olhos vendados, ele tentaria adivinhar qual letra estava sendo escrita.

P: que letra é essa? (desenho um T)

L: é o T..

P: T de quê?

L: T de tatu..

P: ótimo... e essa outra? (desenho L)

L: essa é o i...

P: vou desenhar novamente... (passo a mão para retirar a sensação da pele de Luan e desenho novamente)

L: é o L... ah... eu tava torcendo pra você desenhar o L...

Luan não conseguiu identificar as demais letras, pois quando desenhei **S** ele respondeu **N** e depois mudou para **M**; ao desenhar **C** Luan respondeu **U** e fez um comentário: “*de novo?*”, embora eu não houvesse desenhado U em nenhum momento; ao desenhar **Z** Luan diz que é o **P** de pato, mas depois repensa e muda a resposta, dizendo: “é B de bola”; desenhei também o número “um” e Luan conseguiu identificar, já o número “quatro”, Luan respondeu que era o número dois. Diante das respostas de Luan, considero que a atividade foi bem difícil, no entanto acredito que serviu para provocar a atenção concentrada de Luan que, por diversas vezes, demonstrou estar “meio desligado”, mas ao chamar-lhe a atenção retoma e tenta realizar o que precisa.

Na segunda parte desse encontro, as atividades foram direcionadas para a produção verbal da percepção de imagens, as quais planejei baseando-me nas atividades denominadas por Luria (1991a) como “Avaliação de quadros temáticos”, que segundo o autor propicia o estudo da percepção e do nível de seu desenvolvimento.

A finalidade desses testes é fazer uma análise das ligações que o sujeito estabelece entre os elementos particulares de uma complexa situação evidente, da maneira pela qual ele procura os detalhes mais informativos, cria hipóteses, compara estas com a imagem real e chega a uma

solução correspondente. Pelo seu conteúdo, esse estudo da percepção se assemelha ao estudo do pensamento direto (Luria, 1991a, p. 74).

Diante disso, coadunando com as ideias do autor, apresentei para Luan uma sequência de quadros a qual poderia ser relatada em forma de história criada por ele, verbalmente, diante das situações apresentadas. Para Luria (1991a), a análise desses quadros pode ser importante para a avaliação do nível geral de desenvolvimento mental da criança. “Pode ser uma indicação disto a limitação da atividade pela simples nomeação de objetos isolados ou ações isoladas que se verificam nas etapas tenras de desenvolvimento e se mantêm numa idade mais tardia em caso de retardamento mental” (Luria, 1991a, p. 74).

Essa análise de uma série de quadros é considerado pelo autor como um procedimento muito útil de estudo das formas complexas de percepção, pois o indicativo de algum tipo de desvio mental ou um distúrbio do pensamento direto é quando o sujeito passa a avaliar os quadros de forma isolada, sendo “incapaz de descrever um tema integral em desenvolvimento, incluindo nesses quadros partes não representadas em quadros isolados” (Luria, 1991a, p. 75).

Neste sentido, e baseada nesses pressupostos, propus a atividade para Luan, o qual devia observar a sequência dos quadros e relatar a história, pois tinha como objetivo a produção verbal de sua percepção sobre o quadro temático apresentado, enfatizando como percebe a situação do sentido geral do quadro. O primeiro quadro apresentado mostrava um menino construindo uma pipa e, ao final, brincando com a pipa.

L: aqui ele teve a ideia de fazer pipa; aqui ele tá fazendo pipa e aqui ele soltou a pipa..

P: hum... muito bem... dê um nome para esta história..

L: um nome? (Luan fica pensando, olha para as figuras, olha para mim); não sei... qual é o nome?

P: um título para esta história..

L: um título?

P: é..

L: não sei!!

P: esse menino tem um nome?

L: ele tem cara de um nome de Pedrinho.. a cara dele é de Pedrinho...

P: ok... revise a história então..

L: teve uma ideia de fazer pipa, aqui tá fazendo a pipa, aqui a pipa tá pronta e aqui tá soltando...

A ideia geral da história e o que estava acontecendo na sequência dos desenhos, Luan observa e descreve facilmente, no entanto quando incluo o título da história e o nome do menino ele demonstra não saber o que responder e a primeira resposta que vem é: “não sei!!”. Diante desse tipo de respostas de Luan, estive sempre atenta para tentar provocar com que ele pensasse um pouco mais e respondesse algo, nem que não estivesse de acordo.

Apresentei outro quadro, um jogo de bola, para Luan observar e produzir uma história verbalmente.

L: tá... Aqui ele tá driblando, jogando bola, aqui ele fez gol e aqui ele ganhou o troféu.. (Luan foi apontando com o dedo nos quadros e o que o menino estava fazendo)

P: hum... Como poderia ser o nome dessa história?

L: (pensa... pensa... pensa e não responde)

P: inventa um nome...

L: continuo sem saber...

P: mesmo podendo inventar? Inventa qualquer nome...

L: qualquer nome?

P: é...

L: (Pensa, pensa, pensa, olha para as figuras...)

P: não dá?

L: não...

P: ok... Vamos revisar a história?

Penso que Luan não desenvolveu repertório verbal suficiente para essa atividade, pois em sala de aula não presenciei nenhuma atividade de produção de texto que pudesse explorar essa imaginação no menino, e, além disso, penso que às vezes poderia ser que Luan sempre esteve afoito em copiar o que estava atrasado. Em todo esse contexto, particularmente o que fica muito marcado é que o mais importante era copiar e por diversas vezes não participou de discussões sobre as atividades, as correções e os momentos de descontração porque estava copiando. Cognitivamente não posso afirmar que Luan tinha algum problema, de forma alguma, porque considero que as respostas que sempre deu às minhas interrogações foram sempre surpreendentes.

O último quadro desse dia foi um quebra-cabeça tamanho gigante que montei em quatro partes com uma imagem de crianças brincando no parque.

L: um quebra-cabeça!!!

P: é... Muito bem..., observe bem e conte o que está acontecendo nessa cena... (Montei as peças no chão)

L: hum..., hum..., hum... (Luan vai falando hum e apontando com o pé as situações do quadro)

P: conte o que você está apontando..

L: o homem, a menina, a areia, o parque, os dois lá conversando, e essa menina aí, e essa..., a rua, as flores..

P: o que eles estão fazendo aí?

L: um castelo de areia...

P: quantas crianças estão fazendo o castelo?

L: (fica olhando para o desenho, observa, pensa) – “só esta aqui que não está fazendo, mas o resto tá..., tá passeando... sei lá”

P: quantas estão fazendo o castelo?

L: quatro...

P: muito bem...

L: e se eu ia lá e depois subia e desmanchava tudo.. Eu ia ter o prazer de desmanchar tudo... (risos)

O sexto encontro foi realizado no dia 27 de agosto de 2013 na sala de recuperação. Considerando os pressupostos de Luria (1979a, p. 42) no que se refere ao procedimento mais difundido sobre os estudos dos conceitos, a primeira atividade para este encontro foi a aplicação do *Método de Classificação*³⁶², em sua forma mais simples. A atividade consiste em que a criança, ao observar as quatro cartelas apresentadas, deve identificar qual figura não pertence à mesma categoria geral; deve, ainda, explicar por que a figura não pertence à categoria, ou seja, como analisou e o que pensou para responder. Segundo Luria (1979a), esse procedimento pode ter diversas variantes, no entanto, optamos por desenvolver essa primeira forma.

Neste dia estava muito frio e Luan inicia um diálogo contando que foi muito difícil levantar cedo para vir à escola. Assim, vamos conversando sobre o frio, fechamos a porta e apresento as cartelas para Luan, explicando que ele deve observar bem as quatro figuras, dizer o nome delas e depois separar qual figura não faz parte desse grupo. Então, Luan lê: “brócolis, maçã, cereja..., morango”.

P: qual dessas não faz parte desse grupo?

L: como assim não faz parte?

³⁶² Grifos do autor e denominação do mesmo.

P: não é da mesma categoria...

L: essas duas... O brócolis e a cereja..

P: porque você acha que essas duas não fazem parte?

L: porque eles não são iguais...

P: não são iguais em quê?

L: na cor...

P: porque o morango é?

L: vermelho...

P: a maçã..

L: vermelha..

P: a cereja..

L: vermelha

P: e o brócolis..

L: verde....ah, só esse pode ficar... esse aqui pode sair (tira a cereja de perto do brócolis) e fica perto dessas (puxa a cereja para perto do morango e maçã).

P: aí fica tudo vermelho e esse verde?

L: sim... a não ser que faz uma outra fila de verde, aí ele ia com os outros verde...

P: muito bem... vamos para outros..

L: galinha, cachorro, porco, vaca

P: qual desses não faz parte?

L: (pensa, pensa, sussurra: o porco é cor de pele... qual é a cor da galinha?) ah, eu não sei... tem amarelo, tem várias cores.. (e sussurra: do porco também).

P: mas pode ser que tenha alguma diferença sem ser pela cor não é??

L: é... (pensa, pensa, pensa, olha para as figuras); esse aqui eu não sei, mas o porco tem que tirar..

P: e os outros que ficam são parecidos em quê?

L: em quê?

P: é..

L: a galinha é parecida em nada!!! (retira a galinha)

P: a galinha também não é parecida?

L: não... (separa a galinha)

P; e o cachorro e a vaca?

L: é parecido..

P: em quê?

L: em quê?? Não sei!!!

P: então como que fica?

L: era pro rabo do cachorro ser maior pra ficar mais parecido com o da vaca... o olho é parecido.. é igual.. só vi isso...

P: então fica cachorro e vaca?

L: sim...

P: mas o porco e galinha ficam juntos?

L: é... fica dois pra cada..

Diante dessa resposta de Luan, é possível observar que ele compara as figuras exatamente como estão no desenho para assim identificar, a seu modo, as diferenças. Segundo Luria (1979a), o método de definição dos conceitos inclui em saber se o sujeito estabelece o conceito numa relação lógica ou se apenas substitui esse processo por uma simples descrição do objeto que lhe é apresentado. Assim, quando se dá um processo do pensamento lógico-verbal mais desenvolvido, o conceito é introduzido no sistema de uma forma mais genérica, ou seja, na criança pequena isso pode não ocorrer, pois ela substitui o processo de definição do conceito de uma forma lógica mais genérica, por definir o objeto apresentado, seus traços concretos e suas funções básicas. Assim, para Luria (1979a), é preciso distinguir o que chamamos de definição de conceitos e descrição dos conceitos, pois em suas palavras:

Se o sujeito, apesar dos exemplos que lhe são dados e das tentativas de ensinar-lhe a definir logicamente os conceitos, continua a substituir a definição dos conceitos pela descrição direta do objeto ou pela discriminação do seu traço distintivo, o pesquisador pode indicar com suficiente fundamento que as operações figurado-diretas predominam solidamente nesse sujeito sobre as lógico-verbais abstratas (Luria, 1979a, p. 40).

Neste sentido, coaduno com o referido autor e considero que predominam as operações figurado-diretas no pensamento de Luan, levando em conta o fato de Luan não utilizar os conhecimentos do seu cotidiano para comparar os animais, ficando no concreto das figuras. Outro aspecto importante observado é que ao iniciar a atividade, Luan começou separando as figuras pelas cores, depois trocou a estratégia e passou a usar duas figuras para cada lado, mas quando houve a menção de que poderia acontecer de apenas uma figura ser diferente, muda a estratégia.

No grupo das figuras: caderno, lápis, livros e violino, Luan tirou o violino explicando que *“o caderno e o lápis e o livro são quase iguais, mas o violino pode tirar”*.

P: eles são quase iguais em quê? O que a gente faz?

L: escreve, escreve no caderno, e lê o livro.

No próximo grupo, Luan não reconhece todas as figuras, fica na dúvida, mas depois da minha intervenção decide:

L: batom, garfo, esse daqui eu não sei.. esse outro é bule..

P: esse outro tem na cozinha..

L: não... eu conheço só não sei o nome..

P: é a concha de feijão..

L: ah... é a concha de feijão.. e isso aqui é de pegar o hambúrguer... então tira o bule e o batom..

P: você quer tirar o bule por quê?

L: porque esse daqui é de comer e de fazer na cozinha, esses daqui também...

P: e o bule, a gente usa em que lugar?

L: no chá...

P: então como fica?

L: tira o batom... (separa o batom e junta o bule com todas as outras).

Ao preparar o material, algumas cartelas ficaram em amarelo, outras em azul, rosa e bege e, em certa altura da atividade, Luan pergunta se as figuras não deveriam estar juntas porque são amarelas, então digo que essas cores das cartelas não tem nada a ver com a classificação. Neste momento as figuras eram: colméia de abelhas, abacaxi, pica-pau, bruxa e Mickey. Então Luan ao observar as figuras responde: *“esse tá difícil... também tudo fala”* (a figura do abacaxi tem olhos e boca). Mas ao dialogar com Luan, chega à conclusão de que a colméia é diferente, pois todas as outras são pessoas ou personagens, mas mesmo assim diz que gostaria de tirar mais uma figura: a bruxa e explica que: *“eu ia tirar a bruxa e ficar só com o Mickey e o pica-pau porque eu achei que ela era uma criança e não uma bruxa... e aí eu ia tirar né?... uma criança que é uma bruxa!! Eu ia tirar.. e o amigo dela é abóbora”*.

Nas figuras, borboleta, uva, abacaxi e pera, Luan escolhe retirar a borboleta e justifica que *“ela não é uma comida, mas o resto todo é uma comida”*. O critério que Luan utiliza para separar as próximas cartelas demonstra que ele não tem o conhecimento científico sobre as características dos animais, sendo as cartelas: coelho, jacaré, cobra e tartaruga, Luan diz: *“todos faz parte”*

P: mas tem um que tem algo de diferente...

L: tem um? (pensa, pensa, observa, olha), como assim diferente? Tem que tirar?

P: é... só vai tirar um...

L: o coelho ou a tartaruga?

P: vamos pensar: por que você tiraria o coelho?

L: porque ele não é assim feio!!

P: ah, a cobra, o jacaré e a tartaruga são todos feios?

L: a cobra e o jacaré.. a tartaruga não é tão feia assim também.. só esses dois são feios.. (separa a cobra e o jacaré)

P: e como você acha melhor fazer então?

L: deixa eu ver uma coisa! Tira o coelho...

P: e por que vai tirar o coelho?

L: porque ele é bonito e a tartaruga também, mas esses dois aqui são todos feios; Luan separa as cartelas e diz: coelho bonito, cobra feia, jacaré feio e tartaruga bonita.

P: e como ficou?

L: feio com feio e bonito com bonito.

A próxima sequência de figuras foi bem tranquila para Luan separar a diferente: tesoura, garfo, xícaras e prato, pois de imediato as identificou e separou a tesoura. Como justificativa para a sua resposta, explicou que a tesoura não é como o garfo que é de comer, o prato que é de fazer, as xícaras que são de beber. Diante disso, mais uma vez acredito que Luan, ao dominar o conceito da figura tem condições de identificar características e, assim, separar aquilo que não condiz, ao passo que, sem esse conhecimento, utiliza estratégias e critérios que ele próprio estabelece e que por vezes, não consegue nem explicá-los.

Diante das figuras: arara, pato, baleia, galo, Luan separa o pato e a baleia justificando que *“os dois são quase iguais, o que muda é só aqui... não tem cauda e nem tem bico”*.

P: no que o pato e a baleia são iguais?

L: são iguais... São iguais que eles vivem na água..., não eles não vivem!!, o pato vive no chão, mas ele também nada, só não vai no fundo, só quando tá sujo o bico dele, e a arara e o galo, os dois daqui não nada eles só voam, e esses dois aqui vão pra água..., não... Esse (aponta para o pato) vão pra água e esse (aponta para a baleia) já vive na água e o pato só vai na água!!.

Nas cartelas com as figuras: relógio, morango, pera e frutas, Luan retira o relógio e explica que *“não é de comer e os outros todos são de comer”*. No próximo grupo estavam: lâmpada, leão, vaca e camelo, Luan retira a Lâmpada e justifica que não é animal. No grupo do coração, patins, zíper e trena, Luan retira o coração e explica que não é objeto. No último grupo da atividade, maçã, melancia, banana e cenoura, Luan diz que não dá para separar

nenhum porque todos são comida, então pergunto: *“todos são comida... muito bem..., mas tem um que tem uma diferença..., consegue encontrar?”*

L: não... dá... melancia... que ela é pequena e tem caroço e mais nenhum tem caroço..

P: nenhum mais tem caroço?

L: não..

P: a maçã não tem caroço?

L: é... tem... esses dois não tem caroço (separa a cenoura e a banana) e esses dois tem (separa a melancia e a maçã)

P: então vai ficar separado: quem tem caroço e quem não tem? É isso?

L: é...

Dando continuidade ao encontro, apresento para Luan o **“Jogo dos Erros”**, no qual deveria observar dois quadros bem parecidos e apontar quais as diferenças e/ou erros contidos nas imagens. Montei esse jogo com duas imagens semelhantes com algumas diferenças, sinalizando os perigos que podem provocar acidentes em casa, principalmente na cozinha. Durante a seleção de erros Luan foi mencionando alguns cuidados que devemos ter ao lidar com facas, panelas, fogo, produtos de limpeza, enfim, percebi que, em relação ao assunto em questão, Luan se posicionou positivamente para os cuidados.

Logo no início do jogo, Luan diz: *“eu já joguei”* e demonstra ficar bem entusiasmado, então, vai observando e apontando com o dedo as diferenças que encontra nas figuras: os produtos do armário, as panelas, o botijão de gás, a faca que está em cima da mesa com o cabo virado para fora, os produtos de limpeza no armário embaixo, a toalha perto das chamas do fogão. Percebo que Luan fica atento para a situação e comenta dos perigos que encontra dizendo: *“o fogo podia vir pra cá... e também podia cair essas panelas, cair tudo e a faca cair e a panela ir pro ar”*. Assim, diante da situação apresentada pelas imagens e suas diferenças, Luan foi ativo e sinalizou todas as opções apresentadas nas figuras.

A outra atividade proposta para Luan foi a atividade de memória de imagens diretas em que a criança deve observar as imagens do quadro, porque, ao ser retirado, deverá responder perguntas sobre o que viu, descrever detalhes que lembra sem a presença da figura. Esses experimentos foram desenvolvidos por Luria (1991b) durante muitos anos e observou que os processos da memória são complexos por sua base nervosa, além da participação de diferentes sistemas cerebrais, os quais contribuem ativamente para a atividade mnésica. Neste sentido, tomamos como referência os experimentos de Luria (1991b, p. 61), embora não

exatamente no mesmo nível de profundidade, mas com o intuito de observar como a criança utiliza os recursos mediadores para ativar sua memória.

Neste contexto, apresento para Luan uma figura contendo objetos ligados à escola, num contexto de educação. Ao visualizar a figura Luan diz: “é você? , parece com você”. Vamos conversando, pois a mulher tem o cabelo preto parecido com o meu, mas explico que não sou eu e recomendo que observe bem, veja bem os detalhes que logo em seguida farei perguntas sobre o que observou. Então Luan passa a observar, mas muito rapidamente diz que já observou.

L: já olhei... pode tirar..

P: descreva tudo o que você lembra do que viu..

L: tinha um caderno..., dois cadernos, tinha também uma bandeira do Brasil, um planeta Terra e mais outras coisas que não tem como enxergar direito porque tava embaçado...

P: quantas pessoas têm na imagem?

L: três..

P: quais detalhes sobre essas pessoas você se lembra?

L: uma é preta, e as outras eu não sei.. eu não decorei das outras..

P: qual a cor da roupa delas?

L: uma é vermelha, as outras eu não sei..ah, uma está de calça jeans e desenho assim...

P: ela usam algum adereço?

L: não!

P: qual a cor do tênis do menino?

L: não lembro..

P: o que tem atrás deles?

L: uma prateleira com um monte de coisas..

P: um monte de coisas?

L: não sei... tava embaçado..

P: o que mais você lembra?

L: mais nada... só isso mesmo..

Embora seja questionado a pensar e lembrar, Luan em alguns momentos se recusa. No entanto, ao terminar essa parte, apresento novamente a imagem e Luan passa a apontar o que acertou demonstrando entusiasmo mas , ao mesmo tempo, aponta o que esqueceu, como,

por exemplo, a cor da roupa que era vermelha, o tênis azul, o relógio no braço da mulher e os lápis ao fundo da imagem.

Para finalizar esse encontro, propus para Luan um “jogo de memória” bem rápido em que deveria lembrar-se das palavras: escola, bola, panela, boné, lua. Luan lembrou-se de: boné, lua, bola, escola e pediu para chutar a última, casa! Na sequência, num outro jogo de memória, propus apresentar cinco objetos e Luan deveria lembrar-se desses objetos, que foram: celular, creme, óculos, cola, controle. Ao visualizar os objetos Luan se lembrou de: controle, óculos, creme e para os outros menciona que esqueceu. Ao terminar o encontro desse dia, Luan diz que essa atividade de lembrar-se dos objetos é mais difícil que as outras: *“o resto é tudo moleza, o mais difícil é esse aqui”*.

O **sétimo encontro**, último individual, ocorreu em 03 de setembro de 2013, para o qual preparei uma atividade de conversa com as crianças sobre o “Material Escolar³⁶³”, com o objetivo de observar as atividades desenvolvidas no caderno, o tipo de atividades desenvolvidas, observar se por meio do contexto das atividades é possível identificar a proposta da professora, se pelo período de realização entre dias meses e semanas é possível observar a evolução dos registros e os conteúdos, como se materializa a produção da criança por meio das atividades de que mais gosta, as atividades de maior interesse, as formas de correção, a comunicação professor-aluno pela via dos recados e entre professor-família, as condições do material escolar e os conteúdos que a criança domina, observando se é possível diferenciar as cópias e o que é produção da criança, o traçado, os recortes/colagens e as habilidades manuais.

Durante a conversa no encontro, considerei importante observar os comentários da criança, seus relatos, as justificativas, as atividades de que gosta e as atividades de que não gosta, as atividades que considera mais difíceis, do que mais gosta no seu material, quais as atividades mais interessantes, quais as atividades que domina e os seus desenhos. Ligada a essa atividade, incluo o desenho de auto-retrato a fim de compreender como a criança se coloca nesse contexto escolar, como se desenha, a forma como usa o espaço para o desenho, a expressão de si mesmo e como a criança se percebe. Considero que, diante dos diálogos estabelecidos, o encontro foi muito produtivo e, por isso, optei em transcrevê-lo na íntegra.

³⁶³ As atividades desse encontro foram inspiradas nas pesquisas de Santos (2002, 2008) sobre os cadernos escolares.

No caminho para a sala, vou conversando com Luan e digo que neste dia gostaria de conhecer melhor o seu material, então Luan diz: *“pode ser a bolsa?”*, respondo afirmativamente e aproveito para perguntar: *“o que tem nessa bolsa de que você mais gosta?”*

L: um monte de coisa... Tem meu material, essas folhas (uma lista de sílabas), a garrafa de água, uns material dourado, tem envelope, meu lanchinho, o dicionário...

P: e esse caderno?

L: era só para escrever Londrina...

P: esse caderno tem muitas atividades?

L: tem um monte..

P: vamos ver desde o começo do ano, como era? Olha!! É o caderno de língua portuguesa!! Você gosta de Língua portuguesa? (enquanto vou falando com Luan, vou folheando o caderno)

L: (olha para mim e faz uma careta!)

P: olha... Tem várias atividades coladas nesse caderno... Quem recorta as folhas para colar nesse caderno?

L: eu..., mas nem todas..., a maioria foi eu..

P: hum... Tem o alfabeto... Você se lembra dessas atividades que já fez?

L: nem todas...

P: aqui você escreveu bastante!! Veja...

L: foi tudo no mesmo dia!!

P: olha... Sua letra de mão, caixa alta..., aqui pulou uma folha..., aqui tem um Caça- palavras..., esse aqui era para achar nomes?

L: é..

P: você não achou?

L: Não!

P: hum... aqui foi um ditado.. qual é a atividade de que você mais gosta?

L: a que eu já fiz?

P: é...

L: não gostei de nenhuma!! Só gostei das letras para circular e caças-palavras, só essa..

P: dessas atividades de português, de qual você não gosta?

L: que não gosto?

P: é..

L: texto!!!

P: hum... texto é mais chato?

L: pra mim é...

P: o que é mais chato no texto?

L: há... tem que ler, tem que ler e depois tem que copiar a letra... e de novo...

P: hum... ler, copiar, ler, copiar de novo... é muito trabalho?

L: é... e daí eu prefiro cair na cama do que escrever texto!! (risos, risos); esse texto aqui que não gosto (mostra com o dedo o texto escrito no caderno), o texto grande de tarefa para ler e copiar também não gosto...

P: mas normalmente você faz?

L: faço...

Continuo o diálogo com Luan e pergunto se alguém o ajuda na tarefa e Luan conta que a mãe, o pai e a irmã o ajudam quando precisa, mas que no dia anterior não fez a tarefa porque a mãe saiu à noite e ele ficou na casa da tia; enfatiza que a mãe *“demorou um século”* e quando chegou disse logo: *“vamos já pra cama, e eu dormi e esqueci a tarefa”*. Luan conta que a tarefa era uma atividade por extenso, continhas e a outra atividade nem sabia fazer, então pergunto: *“mas você sabe fazer o escreva por extenso e a continha?”*

L: sei... a outra eu não sabia.., mas só sei que quando meu pai ver, ele vai falar pra mim fazer.. ele disse que eu vou estudar em casa também...

P: e o que você achou do que ele disse?

L: eu não gostei... nadinha!!!

P: nadinha? Por que você não gosta de estudar em casa?

L: prefiro estudar na escola... Em casa gosto de brincar com as madeiras do meu pai...

P: e essa atividade da cruzadinha?

L: essa aqui eu lembro... (Luan pronuncia “lembo”, como não entendo, peço que pronuncie bem devagar e foi bem difícil de entender, foi preciso falar por três vezes)

P: ah, entendi... olha essa atividade... você acertou todas.. a professora colocou certo.. e o que você acha da sua letra.. se comparar hoje com lá no início do caderno?

L: antes tava mal...

P: e agora, como está?

L: agora tá melhor...

P: ah... está melhorando então?

L: acho que não!!

P: ah.. você acha que não? Você acha que tem que melhorar mais um pouco?

L: sim!!! Um pouco não, um monte!!

P: bom, vamos revisar: a atividade mais interessante e a atividade mais chata..

L: Caça- palavras é a mais interessante, a mais chata o texto!!

P: mas o que você não gosta exatamente no texto?

L: de copiar!!!! Eu prefiro ler do que copiar!!!

P: ah... você prefere ler... você gosta de ler então...

L: Não!!!

P: não gosta de ler também?

L: Não!!!

P: não gosta de ler e não gosta de copiar...

L: não....

P: mas você prefere ler do que copiar...

L: fala muito ler...

P: ah... você não gosta de falar?

L: não..., mas na verdade eu sou um tagarela, em casa eu falo mais... eu falo um monte, eu até gasto energia de falar lá em casa, aí eu chego aqui e não tenho mais energia para falar...

Finalizando essa parte do material, relembro com Luan tudo o que vimos na sua bolsa: o caderno, a própria bolsa, a garrafa de água, as atividades e ele completa: “*meu lanchinho*” (risos, risos), assim, proponho que desenhe o dono do material, então pergunto: “quem é o dono desse material?” Luan responde: “EU!!! Eu mesmo!!! eu e o meu lanchinho!!!

Antes de passar para a atividade do desenho, considero importante analisar alguns aspectos observados nesse diálogo com Luan. Particularmente, considero visível o sofrimento de Luan no diálogo que estabeleço neste encontro sobre o material. O menino não esconde e deixa clara a sua posição de que não gostou de nenhuma das atividades e que o texto é muito chato, assim como copiar, copiar e ler, ler. No que se refere à postura do pai em dizer que Luan vai estudar em casa também, penso que pode ter sido o resultado de uma conversa que tivemos anteriormente, a qual mencionei que Luan precisava de ajudas efetivas em casa, pois o pai já havia mencionado que a mãe não tem paciência e vai logo gritando com o menino, e a irmã, embora tenha sido atribuído a ela a responsabilidade de ajudá-lo nas tarefas, segundo o pai, mais se envolve com a internet do que ajuda efetivamente Luan.

Outra dificuldade de Luan está ligada à fala, sua pronúncia é bem difícil de compreender e, portanto, chama-me a atenção a resposta de Luan sobre gostar ou não de ler, justificando que “fala muito ler”, mas em casa admite que fala bastante, a ponto de chegar na escola a não ter energia para falar mais. Diante disso, penso que a escola é o lugar onde são cobradas habilidades que Luan ainda não desenvolveu e, corriqueiramente, Luan ouve e percebe as críticas dos colegas, da professora e da diretora no sentido de que ele está atrasado

e não consegue como os outros. Diante dessa possibilidade de falar sobre como enfrenta e compreende a sua experiência escolar, coadunamos com Santos (2010) ao enfatizar:

Quando encontramos os caminhos adequados para que as crianças se expressem, descobrimos que elas têm informações preciosas a nos revelar e a nos assegurar de sua legitimidade como informantes. As pesquisas dedicadas à vida diária escolar têm valorizado criar estratégias para conversar com as crianças e, a partir desses diálogos, são desveladas facetas importantíssimas das relações que se dão na escola (Santos, 2010, p. 227).

Neste sentido, Vigotski (2000) afirma que a escrita, nos traços do desenvolvimento não repete a história da fala, sendo a semelhança entre ambos apenas aparência. Assim, a escrita não é uma tradução da linguagem falada para signos escritos e a apreensão da linguagem escrita também não significa a simples apreensão da técnica de escrever. Neste sentido, o domínio do mecanismo da escrita não torna a linguagem escrita tão rica e desenvolvida quanto a linguagem falada. Visto desta forma, o autor afirma que “a escrita é uma função específica da linguagem, que difere da fala não menos como a linguagem interior difere da linguagem exterior pela estrutura e pelo modo de funcionamento” (Vigotski, 2000, p. 312). Segundo as investigações do autor, a linguagem escrita requer para o seu transcurso pelo menos um mínimo desenvolvimento de abstração, pois é considerada a linguagem do pensamento, de representação, mas desprovida do som material, o traço mais substancial da fala.

Nas palavras do referido autor, nesse momento em que a criança já conhece a linguagem dos sons e algumas formas de abstração do mundo material, com a introdução da escrita, ocorre uma mudança no conjunto das condições psicológicas observada na linguagem falada, requerendo que daqui em diante a criança aprenda a abstrair os sons da própria fala e passe para a linguagem abstrata na representação de palavras. Neste sentido, Vigotski (2000) afirma estar a grande diferença, pois:

Neste sentido, a linguagem escrita difere da falada da mesma forma que o pensamento abstrato difere do pensamento concreto. É natural que, em decorrência disto, a linguagem escrita não possa repetir as etapas da evolução da linguagem falada, não possa corresponder ao nível de desenvolvimento da linguagem falada. **Como mostram as investigações, é exatamente este lado abstrato da escrita, o fato de que esta linguagem é apenas pensada e não pronunciada que constitui uma das maiores dificuldades com que se defronta a criança no processo de apreensão da escrita**³⁶⁴ (Vigotski, 2000, p. 313).

³⁶⁴ Grifo nosso.

A dificuldade mencionada pelo autor no que se refere à apreensão da escrita pela criança é o fato de a escrita exigir desta uma dupla abstração: do aspecto sonoro da linguagem e também do interlocutor, pois, na maioria das vezes, o destinatário da conversa não está presente e não se encontra em contato com quem escreve, sendo assim, uma linguagem-monólogo, uma conversa com o papel em branco, ao passo que a linguagem falada ocorre sem esforço pela condição de conversação que é possível estabelecer.

Outro aspecto muito importante desenvolvido por Vigotski (2000), e que nos remete diretamente à história de Luan, são os motivos ainda pouco acessíveis quando a criança começa a estudar a escrita e que, por outro lado, a motivação e a necessidade de falar estão bem presentes no início do desenvolvimento desta atividade. Neste sentido, o autor afirma que no início da idade escolar esta necessidade de escrita é totalmente imatura para a criança, pois “ao se iniciar na escrita, além de não sentir necessidade dessa nova função de linguagem, ainda tem uma noção extremamente vaga da utilidade que essa função pode ter para ele” (Vigotski, 2000, p. 315).

Interessante notar que o caso de Luan seria caso típico para a discriminação e análises pseudocientíficas, diante das dificuldades escolares que demonstra e por ser hereditariamente de uma família negra, mas que, por outro lado e a grosso modo, pode ser considerada uma família estruturada, pois pai e mãe moram na mesma casa com os filhos. O que essas teorias teriam a explicar, considerando que se trata de uma família estruturada e adequada aos olhos desta sociedade que leva em conta esse aspecto como um pré-requisito para o sucesso?

Enfatizo que estamos na defesa e na busca em ampliar a compreensão das queixas escolares para além de questões individuais, analisando todo o contexto histórico-social que produz tais queixas, questionando as vertentes e práticas que se fazem guiadas por ideários liberais. Na realidade, nesta sociedade capitalista existe todo um movimento para se manter o ideário liberal, que coloca no indivíduo a culpa por seu fracasso e, desta forma, contribui para que uma parcela da população se sinta despotencializada, sem condições de ser ativa na sociedade, no sentido de provocar transformações nas relações de opressão de uma classe social sobre a outra. É possível observar que a sociedade está em crise e, conseqüentemente, isso reflete na escola.

Facci (1991) defende que para os profissionais envolvidos com a educação e com a formação de pessoas seria importante repensar sobre essa crise que abala a escola, seus

insucessos e a relação que se estabelece com a crise e insucessos na sociedade capitalista. A autora afirma que o centro da questão, portanto, é utilizar um método histórico para compreender essa crise, capaz de captar todas as contradições da sociedade capitalista, pois se a escola “vai mal” é porque a sociedade não está dando conta de lidar com todos os problemas presentes e, neste conflito, a escola a cada dia mais perde o espaço da sua função que é ensinar.

Neste sentido, Saviani (2008, p. 230) afirma que a marca desta ideologia liberal é mascarar os objetivos reais por meio dos objetivos proclamados, resultando “[...] a opacidade nas relações sociais”, sendo necessário que os professores compreendam que o que se afirma na aparência (nos documentos oficiais, por exemplo) nem sempre é a essência e buscar efetivamente o que está por trás das práticas e ideais firmados.

Em continuidade do encontro com Luan e ao apresentar a ideia do desenho de si mesmo, imediatamente o menino pergunta: *“tem um espelho para eu olhar?”*

P: não tem... , vamos ter que usar a lembrança...

L: então, vou olhar na janela...

Assim, Luan se levanta, procura a melhor forma de enxergar sua imagem no vidro da janela, observa-se no visor do celular que estou gravando para ver se consegue se ver e repete por diversas vezes que precisava de um espelho na sala, fica procurando por sua volta formas para ver sua imagem refletida.

L: ah..., não tem como eu ver... tá bom.. vou ter que desenhar, posso desenhar a mão?

P: você pode desenhar como quiser, pense que esse desenho vai representar você...

Luan pensa, pensa, sussurra, coloca a mão sobre a folha de sulfite, demora bastante até começar a tirar o molde da mão; apaga os primeiros riscos e diz: *“ih, ficou feio”* e sussurra: *“como que vou desenhar eu?”* *“não tem um espelho..., ai eu olhava e desenhava, mas você não tem um espelho aqui?”*

Luan ficou encontrando formas de encontrar algum lugar que tivesse espelho para poder se ver e foi perguntando: *“nem lá dentro tem um espelho? E no banheiro?”*, quando percebe que não há como ter um espelho, Luan sussurra: *“nem desenhar eu sei direito”*, *“algumas vezes eu desenhei a minha casa”*, *“eu vou desenhar essa mão”* (assim Luan começa a tirar o molde da mão)

P: essa mão é a esquerda ou a direita?

L: sei lá!! Só sei que vou desenhar ela...

P: essa é a sua mão que vai te representar? (Luan acena com a cabeça que sim); por que você escolheu a mão do seu corpo para te representar?

L: eu não sei nem desenhar um cachorro, como que eu vou desenhar eu?

P: então você decidiu desenhar a mão por quê?

L: porque é mais fácil pra ver ela, pra por aqui e desenhar (Luan coloca o rosto perto da folha de sulfite) porque se não dá pra ver, não dá pra desenhar...

Particularmente, penso que essa atividade gerou uma angústia em Luan, pois demorou muito para decidir como deveria realizar a atividade pedida, embora fosse conversando com ele e dando algumas alternativas, como, por exemplo, suas características físicas, seu cabelo, sua roupa, braços, pernas, orelhas, nariz, Luan não conseguiu identificar uma forma de se desenhar. Assim, escolheu desenhar a mão que, na sua lógica, era mais fácil por poder visualizá-la, no entanto, não quis colorir e desenhou apenas o detalhe das unhas.

Ao preparar a atividade tive como objetivo inicial observar a criança na realização desta atividade que comumente é muito prazerosa, tendo a oportunidade de observar como a criança se desenha, a forma como usa o espaço da folha, os detalhes que inclui no desenho, a expressão de si mesmo e no diálogo, como a criança relata e se percebe. Avalio que com Luan foi uma atividade difícil de ser realizada, ao passo que com as outras crianças fluiu bem, foi bem agradável.

Para os dois últimos encontros do ano³⁶⁵, em 22 de outubro e 29 de outubro, decidi que seriam realizados no formato individual novamente, pois nesses encontros tinha como objetivo realizar um fechamento das atividades com as crianças, apresentando-lhes um *feedback* das atividades desenvolvidas e obtendo, ao mesmo tempo, um momento com cada uma para ouvir sobre sua percepção sobre o trabalho realizado.

No encontro do dia 22 de outubro de 2013, a atividade foi “carinha dos sentimentos³⁶⁶”, consistindo em cartelas de palavras e de figuras/carinhas que deveriam ser encontradas em forma de jogo da memória formando os pares. O objetivo foi de observar como as crianças relacionam os pares de cartelas encontrados com situações ocorridas no

³⁶⁵ Isso não significa necessariamente que não estive presente semanalmente na escola, pelo contrário, pois, após essas datas, participei de reuniões com professores, conselho de classe final, acompanhamento das professoras no fechamento do ano etc.

³⁶⁶ Esse material foi criado por mim.

contexto escolar e seus sentimentos frente às mesmas, assim como com a família, com os colegas e a professora. Outros objetivos incluíram exercitar com a criança a identificação das expressões faciais das cartelas e a palavra escrita.

Ao iniciar o encontro com Luan, explico que na próxima semana estaremos realizando o último encontro do ano e apresento a proposta do dia e ele diz: *“já sei!!! É pra ver e tentar achar a cara certa!!”*. Assim, procedemos ao jogo.

A primeira palavra que Luan encontrou, desistiu de ler justificando que estava muito difícil e disse: *“não consegui!”*. A próxima foi a palavra raiva, a qual foi procurando a cartela da carinha e, quando encontrou, questionei se havia alguma situação ocorrida na escola que ele se lembrasse de ter sentido raiva e ele disse que sim: “na aula de educação física que a professora Joana não veio”.

P: e por que ficou com raiva?

Luan: porque ela não veio!!! Eu levantei só pra mim ir na educação física, mas ela não veio... não veio!!! (em tom de indignação pela falta da professora).

Com as palavras: meigo e vergonha Luan disse não se lembrar de nada ocorrido, então passamos para a próxima palavra: alegre, e Luan diz: **“não fiquei alegre na escola, só em outro lugar!!”**.

P: que outro lugar?

Luan: tipo é... eu fui numa quadra de futebol e lá tem piscina e faz esporte, tem escada pra você ir na estacionamento e tem piscina e tem escada lá pra você ir no futebol...

Com a palavra chorando, Luan conta que o pai é mais bravo que mãe, mas chorou quando a mãe bateu porque estava fazendo bagunça. Na leitura da palavra “aprontando”, vou seguindo as sílabas com o dedo e pronunciando a palavra junto com Luan e sobre a situação o menino diz não lembrar, mesmo diante da minha insistência. Ao observar as duas últimas palavras, Luan avalia que as palavras não batem com as expressões, então procura entre as figuras já encontradas as que melhor se encaixam e faz a troca.

Ao terminar de formar os pares, pergunto para Luan qual a palavra que considera ser a mais difícil de ler.

Luan: por mim? É essa... assustado...

P: tem alguma palavra que começa com a letra do seu nome?

Luan: não... só tem com a segunda letra..

P: qual é a palavra?

Luan: alegria...

Alguns aspectos nesse encontro com Luan podem ser enfatizados, como, por exemplo, o fato de Luan demonstrar estar animado, participar do jogo, mas, ao mesmo tempo, não emitir resposta para as perguntas, justificando sempre que: “não lembro”, “não sei”, “sei lá”, “como?”. Outro aspecto que chama a atenção é o fato de enfatizar a raiva no dia em que a professora de educação física faltou, confirmando o que já havia mencionado em outros encontros de que gostava da aula de educação física, ou seja, uma aula em que ele não precisava expor suas dificuldades de leitura e escrita e na matemática. Quando Luan responde que **“não fiquei alegre na escola, só em outro lugar!!”**, fico intrigada com a resposta, mas olhando ao redor de Luan, realmente a escola é o lugar onde as dificuldades aparecem, onde os pais vêm e recebem as reclamações de que Luan não está produzindo, as atividades são difíceis requerem muito esforço e, mesmo assim, o estigma de que não consegue já está instalado, não só pelos outros, mas por ele mesmo, visto as respostas que dá.

Para finalizar o encontro, propus o jogo das cores, composto de um quebra-cabeça de palavras com as figuras e a palavra escrita, categorizados em grupos de cores. Ao ver o material, Luan imediatamente diz: *“já sei!!! Eu vou ter que montar”*, e vai juntando as peças ao mesmo tempo que sussurra: *“verde com verde, amarelo com amarelo, vermelho com vermelho, azul com azul... e rosa.. com rosa”*. Percebo que esta atividade foi bem fácil, pois Luan realizou sem ajudas e ao final disse: *“foi muito fácil!!”*. Assim, para terminar, Luan vai me falando todas as figuras que estão categorizadas nas cores: *“verde, sapo e bicicleta; vermelha com tomate e avião; rosa com borboleta e balão; amarelo, ônibus e banana, azul é peixe e tambor”*.

P: o que você achou do nosso encontro?

Luan: eu gostei muito... eu gosto de vir aqui porque passa um pouco da aula e perdo tempo e estudo menos (risos, risos)...

P: ah... você não gosta de estudar?

Luan: às vezes...

P: hum.... algumas vezes... e qual o momento de que você mais gosta?

Luan: você faz umas perguntas que eu não quero lembrar!!!

P: é mesmo??

Luan: algumas... eu não quero lembrar...

P: e qual você quer lembrar?

Luan: a piscina... quando eu fui na pista de skate com meu amigo...

P: hum.... as coisas da escola são ruins de lembrar?

Luan: é...

P: mas deve ter alguma coisa na escola que é bom de lembrar...

Luan: sim!!! A educação física, a hora do conto.... o recreio..., a hora do recreio também porque perde tempo também... (risos, risos)

P: hum... como assim?

Luan: sim..., aí não tem que estudar, só estuda um pouco!! (risos, risos)

Nesse último encontro com Luan, percebi o menino bem à vontade, tanto que deu respostas muito claras e rápidas sem pensar, no entanto, me intrigam suas respostas sobre a escola como: **“não fiquei alegre na escola, só em outro lugar!!”, “você faz umas perguntas que eu não quero lembrar”**. Diante dessas respostas, acredito que a escola é um lugar de sofrimento para Luan, um lugar onde as coisas são muito difíceis, as pessoas não falam a mesma língua que ele, a professora exige que faça coisas que ele não dá conta como os colegas, observa que é comparado a todo o momento, pelos pais e pela escola, enfim, percebo que as experiências vividas por Luan em sua vida escolar ficam a desejar, a ponto de o menino verbalizar de que não quer se lembrar dessas coisas, sendo mais tranquilo e verdadeiramente feliz, lembrar-se da piscina e da pista de skate.

5.6.2 Encontros em grupo

Desde o projeto inicial desta tese, a proposta de trabalho em grupo com as crianças soou-me em tom agradável, mas, ao mesmo tempo, desafiador frente às prováveis queixas que me seriam apresentadas para as devidas soluções. Pensando que nosso objeto de estudo é o processo de escolarização dessas crianças, intentamos desenvolver as atividades grupais direcionadas, de certa forma, a uma provocação e ao desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores e, ao mesmo tempo, baseada nos pressupostos de Patto (1999), no sentido de caminhar numa direção criando condições para que as insatisfações das crianças nesse contexto fossem nomeadas, compreendendo a dimensão histórica e concreta ao redimensionar as relações de força ali estabelecidas. Nesta direção, coadunamos com a autora, ao se basear nos pressupostos de Heller e ao afirmar que esse espaço e tempo oferecidos ao trabalho grupal servem para a reflexão coletiva de suas experiências, articulando as aspirações sociais com os objetivos particulares de cada um. Assim, o trabalho grupal proposto não pretende melhorar o funcionamento escolar de forma a endossar suas práticas e muito menos

provocar momentos de conciliação, mas sim refletir por meio das falas dessas crianças o que vivem e percebem em seu processo de escolarização frente às dificuldades que encontram.

Em busca na literatura, encontramos alguns trabalhos desenvolvidos no contexto escolar e em grupo, os quais demonstram ações de sucesso e, de certa forma, foram referência para o desenvolvimento deste, embora alguns tenham uma perspectiva teórica de análise diferente da proposta nesta tese.

Dentre alguns desses trabalhos³⁶⁷, citamos Machado (1997) ao relatar um trabalho realizado em uma escola pública de São Paulo, em 1993, através do Serviço de Psicologia Escolar do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (USP), caracterizando-se por uma prática de atendimento no combate à produção do fracasso escolar. A autora relata que com a ajuda de seis estagiárias de psicologia, apresentaram o projeto a ser desenvolvido na escola, o qual requeria também a participação e presença dos professores nos encontros, sendo que a tarefa principal com os alunos seria pensar sobre os acontecimentos na escola. Como recurso didático foi utilizado sucata, cola, fita crepe, material gráfico, jogos como baralho, dominó e jogos de memória com objetivo de facilitar a interação inicial.

De acordo com os relatos da autora, “[...] as crianças eram perfeitamente normais do ponto de vista do desenvolvimento intelectual” (Machado, 1997, p. 93), entretanto tinham comportamentos agressivos com a professora, pois a maioria não gostava de estar ali. No grupo, também ocorriam situações de agredirem o colega, baterem, quebrarem o material e a pergunta que ressoou foi: o que faz com que se comportem dessa forma? A que agredem?, gestos estes, que para a autora, devem ser sempre associados às histórias escolares dessas crianças.

Neste trabalho, Machado (1997) destaca a realização de encontros com as crianças, encontros com as professoras, visitas domiciliares aos pais, entrevistas individuais com as crianças, encontros de devolutivas aos professores e, ao final do processo, constatou uma variedade de motivos para os encaminhamentos à classe especial, que provocou alguns questionamentos, pois:

Muitas crianças não possuem laudo que as diagnostiquem como deficientes mentais educáveis. O problema não é a falta de diagnóstico, pois muitas crianças são diagnosticadas como deficientes e não o são. Mesmo que um diagnóstico possa estar correto, as crianças não

³⁶⁷ Citamos ainda: Machado (1994, 1996, 2000, 2003), Tanamachi e Meira (2003), Freller (1997), Patto (1990), Viégas (2002), Checchia (2006), dentre outros.

são convidadas a pensar sobre o que lhes acontece, isto é, o encaminhamento para a classe especial é vivido de maneira passiva (Machado, 1997, p. 99).

Leandrini e Saretta (2007) também relataram sua experiência em atendimento com grupo de crianças de queixa escolar e identificaram alguns problemas como: a deficiência na formação de professores, más condições de funcionamento nas escolas, maneira autoritária em que se implantam as políticas públicas, humilhação social que as crianças pobres sofrem no cotidiano, os preconceitos, a indisciplina e a estigmatização das crianças que não conseguem aprender. O trabalho realizado por Leandrini e Saretta (2007) foi de atendimento em grupo das crianças encaminhadas por seus pais, no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, em 2004, na tentativa de compreender a queixa escolar e os comportamentos relacionados a ela. O grupo selecionado para o atendimento foi formado por quatro meninos, com a mesma faixa etária e queixas escolares.

Como estratégia de intervenção, as autoras mencionam a utilização do referencial teórico de Winnicott, em forma de consultas terapêuticas em um processo breve, onde se promoveu a circulação de informações entre os pais, crianças e escola. Enquanto procedimentos da pesquisa foram realizadas entrevistas individuais com os pais, encontros com as crianças, encontros para manter a interlocução entre família, escola e cliente.

Os recursos utilizados nos encontros entre crianças e psicólogas foram os desenhos e jogos instigando a reflexão e a discussão dos assuntos de acordo com os objetivos propostos de cada encontro³⁶⁸, além de questionários enviados para as professoras a fim de obter informações sobre a sala de aula, relação do professor com aluno etc. Na conclusão do trabalho, os casos tomaram rumos diferentes, além da percepção das autoras de que as queixas trazidas pelos pais e/ou escola não se configuravam nos encontros da mesma maneira, pois conversas paralelas não eram tão frequentes, a falta de concentração não era constante e “[...] os problemas de alfabetização eram bem menores que os relatados ou não estavam presentes” (Leandrini e Saretta, 2007, p. 398).

Diante disso, apresento a proposta pautada na Psicologia Histórico-Cultural, dando continuidade nas atividades, mas, a partir de então, em formato grupal.

³⁶⁸ A descrição de atividades em cada encontro pode ser pesquisada em LEANDRINI, K. D. e SARETTA, P.(2007) Atendimento em grupo de crianças com queixa escolar: possibilidades de escuta, trocas e novos olhares. In: SOUZA, B. P.(Org.) (2007) *Orientação à queixa escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo

O primeiro encontro em grupo aconteceu em 10 de setembro de 2013, na sala de recuperação, onde reuni as cinco crianças para as atividades em grupo. A primeira atividade proposta foi o desenho de uma pessoa ensinando e outra aprendendo, com o objetivo de, após o desenho, estabelecer momentos de diálogo com as crianças e buscar em seu relato, como se percebem na situação ensino-aprendizagem, como se colocam, como observam o outro que ensina e como contextualizam esses momentos de aprendizagem na escola. Além disso, os detalhes do desenho podem dizer muito sobre a condição que a criança se percebe, como, por exemplo, as cores, a forma de manusear os materiais, a noção de espaço, se escreve no desenho ou não, o que fala enquanto desenha. Assim, estabeleci que, incluso à proposta do desenho, estariam as discussões para melhor exploração dos mesmos.

Neste sentido, para o início do encontro fui retomando as atividades realizadas individualmente e perguntando para as crianças o que lembravam e os comentários foram;

André: nós fizemos aquele negocinho lá que virava e acertava...

Fábio: as cartas...

André: não é cartas... nós fizemos aquela serra que ponhava e nós desenhava e fizemos um monte de coisa...

André: eu lembro de quando a gente desenhava as coisas e jogo daquele que pegava as coisas na bolsa!!

André: ah... é esse mesmo...

P: e você Luan, o que você se lembra?

Luan: de quê? (risos, risos, risos, muitos risos)

P: das coisas que nós fizemos... Luan... atenção!!! Concentração no que estamos falando... se liga... se liga...

Ana Cláudia: eu não vou falar não... tenho vergonha...

Mariana: (observa os colegas e sorri, sorri, sorri)

Luan: a Ana Cláudia tá namorando...

Mariana: ah... fazer desenhos...

P: quais desenhos a gente fez?

André: da escola...

Mariana: da escola...

André: de nós...

Mariana: da família...

Fábio: esse eu não lembro...

André: esse eu não fiz...

P: muito bem... Então, revisando: já fizemos o desenho da escola, o desenho do auto-retrato e hoje **vocês vão pensar numa situação: uma pessoa ensinando e uma outra pessoa aprendendo, então o tema do desenho é: uma pessoa que ensina e outra que aprende.**

Enquanto vou distribuindo as folhas de sulfite, lápis de cor, giz de cera, observo que André e Fábio conversam; Mariana observa os colegas e sorri, olha para o papel demonstrando um pouco pensativa; Ana Cláudia começa seu desenho imediatamente. O assunto do namoro que Luan levantou parou por ali e só depois de uns dias voltou à tona. Observei que Mariana menciona o desenho da família e André e Fábio estavam bem atentos, pois realmente não fizeram desenho da família. O que ocorre é que, em um dos primeiros encontros, Mariana fez questão de escrever os nomes das pessoas da família, o que não estava em meu planejamento, mas considerei muito importante aproveitar o momento e, assim, desenvolvemos a atividade.

Fábio: pode desenhar a sala de aula?

André: ah... quem fica assim: eu ou ele? ele vai desenhar ele mesmo, porque é quem fica levantando a mão nas contas

Ana Cláudia: é ele mesmo!!!

Fábio: não!!! Eu não fico mais!!!

André: quero escrever “qual o resultado”, e como escreve qual?

P: qua... qua...

André: C?

P: qua... que... qui...

André: ah...

Luan: Q U!!!!

P: olha!!! O Luan deu a resposta...

Fábio: O Luan tá desenhando uma coisa nada a ver... ele tá desenhando o pai dele deitado na cama e ele fazendo a tarefa..

Luan: eu to desenhando o meu pai deitado na cama me ensinando do lado..., meu pai deitou na cama um dia e já me ajudou!

P: então... é uma situação de uma pessoa ensinando e outra aprendendo...

Luan: eu acho!!! Ih.. preciso de borracha...

Enquanto as coisas vão ocorrendo na sala, André vai desenhando, mas fica gritando cada passo que dá no desenho: “*vou por... vou por o resultado!!! Qual o resultado!!!*”

Fábio: vou desenhar a sala de aula...

André: na minha só tem dois alunos... André e Ana Cláudia... tudo que repetiu de ano!! (faz esse comentário e olha para a menina; ela por sua vez, olha para André com olhar de reprovação); **dois só.... e esse aqui sou eu e esse aqui é o Fábio que pede ajuda.**

André continua desenhando, mas ao mesmo tempo fica gritando, cantarolando: ah, ah, oh, oh.. e Fábio olhando o desenho de Luan diz: *“olha a situação do Luan, situação!!”*

Luan: o que é situação?

P: você está desenhando uma coisa que já aconteceu e que você se lembra.. e você Mariana, o que está desenhando?

M: a porta..

P: a porta de onde?

Mariana: da sala..

P: e esse verde no meio é o quê?

Mariana: o vidro.. e aqui é a árvore atrás da escola..

André: o piso é verde... um novo modelo..

Fábio: Já sei!!! Vou fazer um quadro escrito tarefa, daí no quadro eu faço umas contas..

Luan: meu pai me ajudando e..., a câmera... da casa do meu vô que a gente tava lá..

P: ah... isso aconteceu na casa do seu vô?

Luan: não... só enfeitei com a câmera da casa dele..

P: o que você estava fazendo aqui?

Luan: estudando para a prova..

P: para a prova de quê?

Luan: de matemática

P: o seu pai ensinou você de que jeito se ele estava na cama?

Luan: não!!! Ele tava aqui e eu tava aqui do lado...

P: e ele foi olhando e corrigindo o que você estava fazendo?

Luan: não foi bem assim!

P: e como foi então?

Luan: eu tava do lado e o caderno tava na cama da minha vô..., mas a câmera é lá fora...

P: ah... no quintal...

Luan: é.. lá na frente...

Enquanto circulo pela sala e observo os desenhos, aproveito para comentar como estão fazendo e como estão pensando. André fica chamando, chamando, fala alto, grita, cantarola, canta, ri alto. Particularmente observo sua forma de chamar a atenção, visto que

nesse encontro procurei dar atenção a todos. Esse encontro ocorreu alguns dias depois que o pai de Luan esteve na escola e conversamos sobre os momentos de estudo do menino. a professora Silvana também já havia relatado que o pai se comprometeu em dar mais atenção para Luan nos momentos da tarefa e o próprio menino em tom de reclamação, em um de nossos encontros, mencionou que o pai havia dito que a partir daquele dia ele também ia estudar em casa. Considerando todas essas situações, é possível compreender os motivos que levaram Luan a realizar o desenho da forma que fez. Fora de todo esse contexto, ficaria muito estranho de entender, visto que estavam na escola e a atividade proposta foi o desenho de uma pessoa ensinando e outra aprendendo, assim como foi estranho para Fábio que ao observar o desenho do colega comentou. Diante disso, outros questionamentos emergem: a mudança de postura do pai quanto ao acompanhamento nas tarefas foi tamanha a ponto de deixar uma marca na lembrança de Luan? Por que Luan não desenhou um contexto de sala? A escola pode representar para Luan um espaço onde ocorrem coisas que não são agradáveis de lembrar? O que significa esse desenho para esta criança que anteriormente mencionou que não gosta de ler e escrever?

P: Luan.. você vai colorir o desenho ou vai ficar assim?

Luan: sei lá... tanto faz...

P: o que você prefere: o desenho preto e branco ou colorido?

Luan: colorido...

Ao me aproximar de André, pergunto sobre seu desenho e ele diz que: *“é uma sala de aula”*, então, questiono: *“e quais os detalhes desse desenho?”*.

André: (responde gritando) *“qual o resultado? O sujeito perguntou; ah... repeti sim senhor... que eu repeti mesmo... Vou pôr!! Vou pôr!! Ah... Repeti de ano!!!”*, assim comenta mostrando com os dedos: *“e aqui é armário, armário e armário”*. O menino continua contando que um dia quis desenhar uma caveira no caderno e a professora disse: *“apaga a ideia”*, e André teve que apagar o desenho que havia feito. Diante disso, Fábio comenta: *“também, o André tem cada ideia!”*.

Frente a esses comentários de André é visível que a situação de reprovar o ano anterior foi uma experiência marcante, tanto é que nesse último diálogo, mistura um pouco os assuntos, mas a afirmação *“repeti de ano”* aparece, assim como menciona anteriormente de que a sala que está desenhando só tem dois alunos: *“André e Ana Cláudia... tudo que repetiu de ano!!”*

Mariana, por sua vez, vai desenhando e, ao me aproximar dela, diz que está desenhando a árvore de frente, depois o ferro da calçada e ela mesma, então questiono: “*o que você pensou para desenhar essas coisas?*” Ela diz: “*não sei*”.

Fábio: eu desenhei o quadro com as tarefas e as carteiras...

P: e quem está ensinando e aprendendo?

Fábio: ninguém... (risos).

Ana Cláudia: eu desenhei a professora passando as continhas, eu, a porta, o chão e o armário...

Percebo que as crianças no grupo ficam mais descontraídas, riem por qualquer resposta que o colega dá, conversam bastante, falam alto; André um pouco mais acentuado que os outros: anda pela sala toda, vai ao quadro escrever, pega o jornal que está em cima da mesa e começa a folhear, grita, mexe nos materiais em cima da mesa e, enquanto isso, os colegas estão fazendo seus desenhos e quando Luan se aproxima de Ana Cláudia para ver o desenho dela, a menina diz: “*Olha o seu Luan*”.

Fábio se pronuncia que quer explicar seu desenho, então lhe concedo o tempo: “desenhei os alunos, as contas, a sala...”

Luan: isso aí é a professora?

Fábio: não!

P: e alguém falou alguma coisa nesses momentos?

Luan: eu!

Fábio: não... era uma sala quietinha

André: quietinha? A nossa? Por causa de um aluno a conversa começa, começa com um depois a Mariana, depois o Luan e depois até a professora...

Fábio: só se for por causa do André... só se for...

P: e a conversa rola muito?

Luan: a professora manda todo mundo parar..

Ana Cláudia: eu sou quietinha..

P: nós estamos esperando a Mariana terminar e está ficando lindo o desenho dela..

Luan: eu sei... ela tá copiando da Ana Cláudia...

Mariana: (olha para os colegas e sorri)

Fábio: o André está desenhando no quadro, isso eu sei!!.

Terminados os desenhos, proponho que cada criança deve escolher um livrinho de histórias de conto de fadas, pois vamos ler e depois contar resumidamente a história lida. Nessa atividade, o objetivo foi observar como as crianças podem produzir verbalmente aquilo

que leem, observando ainda os detalhes que expressam e de que forma compreendem o sentido geral da história. Assim, vou distribuindo os livrinhos e cada um escolhendo sua história e, nessa escolha, André e Fábio faziam comentários de que queriam uma história pequena, não grande; Luan escolheu o chapeuzinho vermelho; Mariana a história de João e Maria; André a história de Pinóquio; Fábio os três porquinhos; Ana Cláudia a história de Alice no País das maravilhas.

Esse momento da história foi bem tumultuado, André começa a ler alto, gritando, canta alto ah, ah, ah, oh, oh; as crianças ficam com os livrinhos na mão, mas conversam muito. Enquanto converso com Luan sobre a história que escolheu, Fábio quer falar sobre o helicóptero que desenhou, Mariana diz que está quase terminando o desenho, André estava no quadro desenhando, gritando, cantando e por diversas vezes me chama. Diante disso, intervi dizendo que estava demais: *“precisamos de mais calma, por que essa agitação toda? Vamos ler tranquilos”*.

Ao sentar próximo a Luan ele diz: **“eu não sei ler”**

Fábio: ele nunca aprendeu..

P: e se eu ajudar você? Você acha que consegue?

L: acho que sim....por onde começa? Por aqui ou por aqui?

P: normalmente quando a gente pega um livro, por onde começamos?

Luan: (faz uma expressão de que não sabe) por qualquer lugar...

P: vamos ver as figuras desse livro?

Luan: hum... chapeuzinho vermelho...

Assim, fiquei um tempo com Luan folheando o livro e comentando sobre as figuras da história e os acontecimentos. Ao sentar com Mariana, percebo que ela quer ler e vai logo dizendo: “João e Maria” e começa a leitura bem devagar, soletrando as letras, assim vou ajudando e Mariana acompanhando. Com André a leitura também foi bem difícil, assim optei em ler a história e pedir para observar bem as figuras para depois de um tempo cada um falar sobre a sua história e de que mais gostou, assim como com Luan e Mariana. Fábio fez questão de ler a história completa, em alguns momentos voltou para fazer a entoação da pontuação da forma como a professora fazia em sala. Observei que, ao Fábio iniciar a leitura, André que estava afoito no quadro desenhando e gritando e me chamando, veio se sentar mais perto e foi um momento muito bom. Fábio leu a história completa e respondeu todas as perguntas que fiz

após a leitura e, a partir desse momento, os colegas passaram a prestar mais atenção. Ana Cláudia também quis ler a história completa e leu.

No momento de comentar sobre a história, observo que Mariana só responde às perguntas que faço e com poucas palavras, assim como Luan. André consegue desenvolver uma linha de raciocínio e contar com suas palavras o que aconteceu na história, assim como Fábio e Ana Cláudia. Ao final da atividade, pergunto para cada um qual história achou mais bonita e Luan responde que foi a história da Alice, assim como Ana Cláudia. Mariana diz que foi do Pinóquio e dos três porquinhos, Fábio mencionou os três porquinhos e André escolheu João e Maria.

Para o **segundo encontro em grupo**, dia 24 de setembro de 2013, a primeira atividade que preparei foi: “a montagem da minha sala de aula com massinha”, com o intuito de que, por meio da massinha, os alunos expressassem sua percepção sobre a sua sala de aula, as situações ocorridas em sala, assim como os aspectos relacionados ao ensino-aprendizagem e ao relacionamento professor-aluno e aluno-aluno.

Enquanto arrumo as carteiras, as crianças ficam conversando e contando do ocorrido em que um menino estourou uma bomba lá fora e machucou a mão. Empolgam-se e passam a contar suas “artes com as bombas”. De repente, mudam o assunto e Fábio diz: *“ele tá assim porque já tem uma namorada”*.

André: ah... não conta... fica quieto...

Fábio: o André tem uma namorada...

Ana Cláudia: dá licença... ela não gosta dele..

André: nós tamo ficando...

Ana Cláudia: mentira... ela não tá nem ficando..mentira, porque ela não gosta dele..

Fábio: ele chama ela toda hora..., ele vai na casa dela..

Ana Cláudia: ele tentou pegar na mão dela...

Fábio: ele tá caidinho por ela...

André: não fala o nome da pessoa..

P: ela é da sua sala?

Fábio: é... começa com M...

P: hum... quem será hein??

Fábio: M... Maria.... Maria Eduarda... eu também sou caidinho por ela.. eu sou mesmo caidinho por ela!!

Na semana anterior, a professora Silvana havia mencionado sobre as conversas de namoro entre as crianças e nesse encontro, logo na chegada, o assunto se desenvolve e mesmo que por um tempo, enquanto produziam suas massinhas, o assunto tenha parado, quando já estão quase terminando as produções, o assunto volta e gera um longo diálogo:

Fábio: eu fiz o André, mas vou bater nele porque roubou a minha namorada (e começa a socar a massinha)

P: ele roubou sua namorada?

Fábio: pegou de mim...

P: mas ela escolheu quem?

André: EU!!!

Ana Cláudia: não!!! Mentira... ela gosta do Mateus...

André: Mateus??

Ana Cláudia: é...

Fábio: ela me deu o fora por causa do André..

André: claro... você tava de bobeira..

P: como assim, deu fora...

Ana Cláudia: uai... trocou ele...

Fábio: não quis mais ficar comigo por causa dele!

P: ela falou assim para você?

Fábio: ahã..

Ana Cláudia: não... mentira..

Mariana: é por causa do André...

André: não... por causa que ele fica muito chato e nem dá presente... até hoje nem deu um presente... até hoje...

Fábio: mentiroso...

P: hum.. não deu presente e ela quer presente?

André: não... eu que dou..

P: mas que presente você deu para ela?

André: dei um brinco... um estojo... e uma pulseirinha de pedra...

P: quem comprou esse presente?

André: eu!!

P: com que dinheiro?

André: com o meu dinheiro!!!

Fábio: eu comprei um presente com o meu dinheiro e eu tinha comprado um brinco para ela, daí ele comprou um brinco com pedra de diamante, daí ela deu o fora em mim e quis ficar com o André...

P: então ela devolveu o brinco para você?

Fábio: ahã..

André: ué..., mas foi ele que fez ai...

Fábio: mas agora eu arranjei outra pra dar o brinco..

André: eu sei quem é.... e é bonitinha...

Fábio: ele tá caidinho!!!

P: então os namoros estão a todo vapor nessa turma!!

André: não conta pra tia que nós... nem pros nossos pai... porque a minha vó me mata!!!

Fábio: nossa... se eu contar pro meu pai esse negócio de namoro ele me mata!!

Ana Cláudia: Criança tem que estudar e brincar e não namorar!!!

André: criança tem que namorar, e estudar e brincar e nunca trabalhar...

P: porque você disse que seu pai te matava, Fábio?

Fábio: porque eu namoro escondido dele..

P: por que será que ele não gosta dessa ideia?

André: por que nós não é....

Fábio: porque a gente não é grande e a gente não tá com idade pra namorar ainda...

P: você concorda com essa ideia dele ou nada a ver?

André: nada a ver!!! Nossa!!!

Fábio: eu acho que nada a ver! (risos)

P: e você acha o quê?

Fábio: Ué... por que que criança também não pode namorar?

P: por que será que criança não pode namorar?

André: então vai ter filho muito cedo!!!

Ana Cláudia: Não!!

P: e ter filho muito cedo o que acontece?

André: ih... acabou com a nossa infância...

P: vocês concordam com a ideia do André?

Ana Cláudia: não... tipo assim...

Fábio: eu arrumei outra ali na hora do recreio, que ela é bonita e ai quando meu pai vai trabalhar, que ele sai de dia e volta só meia noite, eu ligo pra ela e ela vem na minha casa, porque ela mora na esquina...

Mariana: eu também tenho um namorado, mas não é da escola..

P: e de onde ele é?

Mariana: é... ele mora com a mãe dele... eu encontro com ele no portão..às vezes ele passa lá e dá oi, às vezes ele dá um beijinho aqui, né, em mim e sai (mostra o rosto).

P: e você Ana Cláudia, o que você pensa sobre o que eles estão falando?

Fábio: ela pensa que é muito lindo!!!

Ana Cláudia: não!!! Eu não penso nada..

Fábio: eu sei... ela me odeia...

P: você tinha dito antes que criança tem que estudar... isso é uma ideia de quem: seu pai, sua mãe que fala ou você pensa que é isso mesmo?

Ana Cláudia: eu penso que isso não é muito certo, minha vó diz que criança tem que estudar, porque aí a gente começa namorar e muda de escola e daí fica pensando na pessoa e não consegue estudar direito e não consegue fazer os obrigatórios, então é por isso que eu não gosto de ninguém...

André: atrapalha a escola!!!

Embora esse assunto não fosse o foco do encontro, optei por ouvir o que as crianças tinham a dizer e foi possível observar como esse assunto está permeando suas vivências na escola, assim como as diferenças em suas falas, quanto ao significado de namoro para eles e o que os pais dizem sobre essa fase da vida. André pergunta para os colegas: *“quem tem faceboock?”* e ao ser questionado sobre esse assunto, Fábio explica: *“é pra gente ficar conversando com as namorada pelo face!!*, mas André logo se posiciona: *“não... eu vou conversar como amigo...”*. Em outro dia andando pela escola, André vem ao meu encontro e pergunta: *“você tem a senha da internet da escola?”*, diante da minha resposta negativa, ele continua e diz: *“é que daí eu ia entrar no face”*. Ao final desse encontro, enquanto fotografo as produções e das mãos de cada criança, Fábio faz um comentário: *“por que a mão das meninas são tão delicadas e bonita?”*e nesse momento pega o MP4 que estava gravando o encontro, coloca perto da boca e registra: *“eu quero falar uma coisa: as meninas além delas ter uma mão bonita, elas são lindas!!”*e Mariana completa: *“e os moleque é feio!!”*(risos, risos, risos).

Diante desses comentários, é possível observar que os assuntos atuais sobre “namoro”, “ficar”, o uso da *internet*, *faceboock* fazem parte do dia-a-dia das crianças. Outro aspecto que chama a atenção é o fato das crianças demonstrarem estar à vontade com o MP4 ou o celular gravando os encontros, visto que pegam o aparelho, colocam perto da boca para registrar o que estão falando e André sempre diz: “grava direito, cuidado para não acontecer igual aquele dia que não gravou”.

Sobre os assunto dos namoros, foi bem interessante observar o final do diálogo, pois o fechamento do assunto e a ideia que predominou para as crianças foi o pensamento dos pais e as recomendações que fazem para os filhos sobre esta fase de vida deles.

Assim, em continuidade ao encontro desse dia, percebi que, na atividade de montagem com massinha, as crianças se envolveram, conversaram, escolheram as cores de sua preferência e, logo de início, tentei provocar como faríamos a divisão das cores, visto que tinha dois pacotes de 12 cores cada.

André: eu quero todos...

Fábio: dá pra repetir? Porque olha o tanto de massinha e o tanto de pessoas... dá pra dividir oh.. 1,2,3,4,5,6,7,.. no todo tem 12.. eu quero vermelho e verde claro..

André: (conta: 1,2,3,4,5,6,...) eu quero vermelho e verde..

Mariana: eu quero rosa..

Fábio: por que toda menina é caidinha por rosa assim?

Ana Cláudia: eu não gosto de rosa... gosto de azul, de amarelo e de branco..

Com as massinhas em mão, as crianças foram falando as opções de coisas que poderiam fazer e ao mesmo tempo manuseando as massinhas, como, por exemplo, um campo de futebol, uma formiga, um quadro, uma flor, uma carteira, um calendário, a porta da escola, a professora, a mesa da professora. No início, quando foram surgindo as opções que não tinham nada a ver com a proposta, procurei sempre retomar que deveriam pensar em algo relacionado à sala de aula, assim, enquanto manuseavam as massinhas e conversavam foram levantando outras opções, o que desencadeou em um diálogo:

P: do que vocês mais gostam da sala de aula?

André: das brincadeiras... Brincadeiras (fala gritando, risos, risos)

Fábio: eu só não gosto de matemática e língua portuguesa, o resto eu gosto...

Ana Cláudia: aula de artes eu gosto...

Fábio: tarefa de levar pra casa eu não gosto...

André: eu quero desenhar um caderno preto... (fala cantando bem alto)

Fábio: ah, um caderno preto e escrever André 2013..

P: hum, por que o caderno do André?

Fábio: porque a professora só anota no caderno do André, nunca anotou o meu..

André: mentira mais cabeluda do mundo..

Ana Cláudia: você vai perguntar o que a gente fez?

Fábio: ela vai falar... daí a gente vai falar: é o caderno da sala de aula que eu odeio tanto!!

P: por que você odeia o caderno da sala de aula?

Fábio: eu odeio o caderno da tarefa..., porque eu não gosto de tarefa, a gente já estuda tanto na escola e depois manda um monte de tarefa pra casa... (Fábio fez o caderno na massinha)

Ana Cláudia: e daí eu não posso assistir minhas novelas rebeldes!! Porque minha vó falou assim, que se eu quiser assistir rebeldes eu tenho que estudar.

Enquanto os colegas vão conversando, Mariana começa montar letras com os bastões de massinha e mostra: a letra X, a letra F, a letra H e depois menciona que quer fazer a fechadura da porta e depois pede ajuda para Ana Cláudia para fazer quadro da sala; André decide fazer um quadro e a tarefa com várias contas e afirma que “amo contas”; Ana Cláudia decide fazer a TV da sala de aula. Durante a conversa, pergunto sobre as provas da semana anterior e André diz que tirou 10 em matemática; Ana Cláudia diz que para ela a prova mais difícil é de Português e Fábio confirma. Assim, terminadas as produções, proponho que cada um fale sobre o que fez, o que pensou e depois tiramos as fotos das produções com as mãos de cada um para ficar registrado.

André: eu fiz o caderno de tarefa e o quadro com conta que é: 111 mais 11, o resultado é 122...,
122

Fábio: eu fiz o caderno de tarefa... é que eu não gosto de tarefa porque a gente estuda tanto na escola e depois tem que fazer tarefa em casa ainda...

Ana Cláudia: eu fiz a televisão da nossa sala que fica em cima do quadro..., a gente assiste desenho...

P: e qual foi o último desenho a que vocês assistiram?

Ana Cláudia: Alves e os esquilos

P: e depois teve uma atividade para fazer?

André: no dia seguinte a gente tinha que lembrar um pouco do filme...

Ana Cláudia: eu escolhi a TV porque pra mim é legal...

P: e você Mariana? O que fez?

Mariana: é uma televisão... que eu fiz e a outra que a Ana Cláudia ajudou

A última atividade desse encontro foi o jogo de “pega varetas”, o qual preparei com o objetivo de exercitar a soma dos valores de cada vareta, observando como cada criança desenvolve seu raciocínio lógico-matemático para a soma, além de também observar a habilidade motora fina na retirada da vareta e a atenção concentrada no desenvolvimento do jogo.

Durante a atividade percebi as crianças bem agitadas, falavam alto, num tom de disputa para ver quem seria o primeiro lugar, observavam atentos quando o colega estava jogando, mas o jogador, na maioria das vezes, estava tão afoito ao jogo que acabava mexendo a vareta ao lado perdendo a vez. Então ficava sempre lembrando; devagar, devagar, concentra, não pode mexer, cuidado, olhe bem, escolha bem a vareta para depois tentar tirar, se mexer está fora, concentre. A primeira jogada foi bem rápida, então passamos a somar os pontos.

André: verde 2, então tenho 6..., amarelo 1, vermelho tem 6..

P: $7+6?$

André: 13...

P: ok... André 13, vamos ver Fábio...

Fábio: amarelo 1, 1,2,3...

P: vermelha vale 6, então?

Fábio: então 3...

P: $3+6?$

Fábio: 9....

P: $9+6?$

Fábio: (conta nos dedos) 9,10,11, 12.... é 15!!!

P: 15 ok... e mais o azul que vale 4... então $15+4?$

Fábio: (conta nos dedos) 15,16,17,18... então, 19!!

P: $19+10?$

André: 29!!!

Fábio: 29? (vai contando 21,22,13, 24,.. até chegar no 29)

P: vamos ver Mariana? Quantos amarelos você tem?

Mariana: um..

P: o azul vale 4..., então $1+4?$

André: (grita 5!!)

Mariana: (conta nos dedos da mão: 1,2,3,4,5) 5!!

P: ok... outro azul que vale mais 4... então $5+4?$

Fábio: 9!!

Mariana: (conta nos dedos da mão) 9!!

P: ok... 9 pontos e o verde vale 2... então $9+2?$

Fábio: 11!!

Mariana: 10..

Fábio: 11!!

Mariana: 11...

Neste jogo, Ana Cláudia escolheu não jogar e Luan havia faltado nesse dia, então jogaram: Fábio, Mariana e André. Durante a somatória de pontos das varetas, observo que André conta nos dedos para dar a resposta; Mariana conta nos dedos, mas quando a soma ultrapassa a dezena a menina se confunde e não sabe como fazer a soma; e Fábio faz as contas de cabeça e é bem rápido em dar a resposta.

Na segunda rodada, continuo sempre lembrando: devagar, devagar, se mexer tem que parar, vou sinalizando o som de silêncio e com o passar do tempo vão diminuindo a agitação e as conversas, assim passam a falar mais baixo, começam a mudar a forma de puxar a vareta, ficam atentos ao jogo do colega para ver se mexeu.

Na soma dessa segunda rodada, André finaliza com $18+17$, então pergunto o resultado. André usa a estratégia de escrever no chão e monta a conta para calcular riscando com a vareta e responde: “eu não sei tia”. Então sugiro que vá ao quadro e resolva. André vai ao quadro, monta a conta $18+17$, conta nos dedos e coloca o resultado de 35.

P: ok... agora, 35 mais 10 da sua vareta preta..

André: (acrescenta os 10 na soma) 45!! Uhull!! (risos) Ganhei!!

P: A soma das varetas do Fábio deu 3 pontos, então vamos para a soma de Mariana, que pega suas varetas na mão e conta uma a uma: “1,2,3,...”

P: o verde vale dois pontos cada vareta... então: $2+2+2$ é?

Mariana: (conta nos dedos, demora, olha para mim)

P: tem 3 vezes o número 2... quanto é 3×2 ? Quanto é?

Mariana: 6..

P: ok... e $6+2$?

Mariana: 5!!

P: 5? Olha bem... são $6+2$... (Mariana coloca os dedos para contar e vai contando os dedos um a um e responde 5).

Mariana tinha seis pontos e deveria somar mais oito pontos de duas varetas azuis, mas essa soma foi muito difícil para ela, mesmo com ajuda dos dedos da minha mão. Mariana foi contando dedo a dedo, recomeçou a contagem por diversas vezes, foi sussurrando o número que estava contando, recomeçou a contagem e ao final deu a resposta de 18.

Nesse processo de soma, percebo que ao ultrapassar a dezena, como faltam dedos, Mariana se confunde, não sabe o que fazer com os dedos que faltaram, então “chuta” um resultado. Outro fator a ser levado em conta é que os colegas estavam todos juntos e, mesmo que em silêncio esperando por ela, Mariana olhava para eles e cada vez mais chutava a resposta. Particularmente, percebi Mariana aflita para dar logo a resposta e se ver livre o mais rápido, então, para finalizar o encontro desse dia, sugiro que cada criança fale uma palavra que descreva as atividades desse dia: André diz: *legal!!!* Então digo: *“me falem outra palavra... sem ser legal”*, então:

André: bonito!!

Ana Cláudia: criativo!!

Mariana: Incrível!!

Fábio: Lindo!!

No **terceiro encontro em grupo**, dia 01 de setembro de 2013, preparei para ter um momento de história com as crianças, então arrumamos a sala com as carteiras em círculo. “A escola da Tia Maristela³⁶⁹” foi a história do dia, que contava sobre a escola de ensinar golfinhos a participarem de espetáculos aquáticos.

Nessa escola, os golfinhos aprendiam a nadar, a pular e a fazer piruetas. Tia Maristela tinha sido uma famosa golfinho fêmea que fazia apresentações em grandes aquários. No passado, tia Maristela até participou de um filme que as crianças adoravam: Flypper, que contava a história de um golfinho que morava no mar e que era o animal de estimação de uma família. A escola da tia Maristela era conhecida em todo o fundo do mar. Além dos golfinhos gostarem muito de estudar lá, a tia Maristela fazia muitas propagandas da escola e foi assim que dona Flipa ficou sabendo dessa oportunidade. Dona Flipa era mãe da pequena Sofia e estava muito preocupada, pois percebia que ela não aprendia com a mesma facilidade que seus outros filhos. Dona Flipa procurou a escola da tia Maristela e explicou as dificuldades da Sofia. Tia Maristela recebeu sua nova aluna com muito carinho, mas logo percebeu suas dificuldades. Sofia gostou muito da escola e fez novos amigos. Sua professora explicou para todos os alunos tudo o que eles poderiam aprender naquele ano. Todos ficaram maravilhados com a apresentação do primeiro dia e na saída da escola suas mães os esperavam ansiosas para saber como havia sido o primeiro dia de aula. Sofia observava com muita atenção tudo o que tia Maristela fazia e para ela tudo parecia muito fácil. Os outros alunos faziam tudo rápido e com muita facilidade, mas para ela tudo parecia mais complicado. Muitas vezes, Sofia achava que não poderia fazer igual sua professora, mas só depois de muita insistência de tia Maristela e de outros golfinhos Sofia criava coragem para tentar. Nas primeiras vezes, Sofia ficava frustrada com o seu erro, não conseguia fazer igual. Tinha que tentar muitas vezes até chegar perto do que lhe era pedido. O desgaste era geral. Sofia pensava em desistir. Tia Maristela pensava em novas formas de ensinar Sofia para ficar mais fácil para ela. O fim do ano estava chegando e todos sabiam que Sofia não estava preparada para passar para a próxima série. Após conversar com Dona Flipa e com Sofia, tia Maristela contou que sua aluna devia ficar mais um ano naquela série. Todos ficaram tristes e Sofia saiu da escola chorando naquele dia. Quando chegou em casa, Dona Flipa sentou-se para conversar com a filha querida e lhe explicou que ela teria todas as oportunidades no ano que iria se iniciar. Avisou-lhe que, no que dependesse dela, Sofia ia sempre receber muito apoio. Um novo ano começou e com ele novas possibilidades. Sofia e tia Maristela teriam muito trabalho. Mas todos haviam aprendido uma grande lição: não desistir nunca!

³⁶⁹ Coleção Ciranda Cultural: www.cirandacultural.com.br

Início a atividade mostrando o livro para as crianças, a capa, contracapa, os desenhos e todos parecem estar atentos para ouvir a história. No entanto, durante a leitura, Fábio que estava com suas figurinhas, passou a batê-las na carteira, assim como André, então tomei a posição de esconder as figurinhas. Continuo contando a história e Luan atento comenta: “*o golfinho tá de ponta cabeça!*”. Ao terminar a leitura, comento que às vezes nos deparamos com coisas difíceis e que não são fáceis de fazer, então não é tudo que conseguimos, e André diz: “*tia..., lição: não desistir nunca!... de estudar*”.

Fábio: não... de qualquer coisa..., não pode desistir...

André: até de bater carta eu não desisto...

P: hum..., mas para bater carta tem a hora certa não é?

André: na hora da nossa casa!

P: no intervalo...

Fábio: tá em plena sala de aula lá, a professora explicando a coisa, ele pega a bolsa dele e pega as cartinha, vai contando, contando, chega na mesa e bate!!

André: não... quando tem matemática.. eu pego porque vai ajudar mais eu na matemática...

Fábio: mas você pega as cartinha e fica batendo assim oh...

André: eu fico assim oh...porque eu tenho 200 cartas..

P: mas tem outra forma de contar sem ser com cartas?

Ana Cláudia: tem!!!! Material dourado!!!

Fábio: pode até ser lápis, borracha...

Essa questão das cartinhas de André a professora Silvana já havia mencionado e presenciei várias vezes ele contando cartinhas na aula de matemática. Considero que a estratégia de André é válida, visto que utiliza um material que tem afinidade e o ajuda a acertar as contas. No entanto, esse fato gera um problema na sala de aula porque a regra da escola é não trazer cartinhas nem no horário do intervalo. Assim como Fábio, outros garotos consideram que é injusto que André possa bater as cartinhas dentro da própria sala de aula e outros não possam, pois ele, em sua esperteza, consegue “esconder da tia” que está usando as cartas nas contas, ao passo que, se acontecer com outros, ela provavelmente vai dar bronca.

Diante disso, penso que a professora poderia estabelecer uma parceria com a escola e usar as cartinhas como recurso para as aulas de matemática, no entanto, a direção se posiciona que são proibidas e vedadas qualquer uso das mesmas.

Retomo ao assunto da história, enfatizando as dificuldades que Sofia encontrava em realizar as acrobacias que tia Maristela e os outros colegas faziam e que para ela era muito difícil, e André comenta: *“igual: eu repeti de ano!”*

Ana Cláudia: eu também repeti de ano!

Luan: eu também não consegui fazer algumas coisas...

André: igual a Mariana... ela repetiu três vezes e não desistiu...

P: e o que a gente pode fazer pelo amigo que tem dificuldades às vezes?

André: apoiá!!!

P: apoiar de que maneira?

André: apoiar na hora, ensinar, estudar, ler...

P: ótimo... olha quantas ajudas podemos dar..

André: eu reprovei e eu ia desistir..

Fábio: a minha irmã que tem 15 anos ela tá ficando cansada de ir na escola e estudar tanto e ela parou de ir..., ela ficou cinco semanas sem ir e reprovou... eu perguntei pra ela e ela falou que tá cansada de ir na escola, as coisas é difícil porque ela tá no 6° ano...

André: deixa ela uai....

P: me deem um exemplo de coisas difíceis na escola..

André: a tarefa!!! A tarefa!!! Eu fico nervoso porque a tarefa é um monte de coisa..

Fábio: é.... a tarefa....

Luan: eu prefiro fazer na sala do que em casa!

Fábio: eu odeio as tarefa...

Ana Cláudia: eu gosto da tarefa...

André: já estuda na escola e tem que estudar mais lá em casa..

Fábio: é... já fica desde manhã até o almoço estudando... fica a manhã inteira estudando e ainda leva tarefa para fazer em casa? (fala em tom de indignação).

P: por que será que existe tarefa?

André: pra nós aprenderrrrrr.....

Ana Cláudia: para aprender...

Mariana: pra escrever!!!

André: pra aprender a ler!!!

P: para revisar tudo o que aprendemos na sala...

Luan: pra passar de ano!!!

Fábio: mas é muita tarefa, meu Deus!!!

Observo pelo olhar das crianças, Fabio André e Luan, que a tarefa tem um significado negativo, pois abordam esse tema constantemente mencionando que não gostam e se incomodam com as tarefas. Por isso, questionei um pouco mais sobre a dificuldade de realização.

P: que sentimento fica quando não conseguimos fazer alguma coisa?

Ana Claudia: eu sinto raiva! E fico nervosa!!

André: dor..

Fábio: eu sinto raiva! E tipo assim: estuda tanto, tanto, estuda e daí no final do ano não passa? Me dá raiva...

Mariana: doente!! (risos, risos)

P: o que a Sofia sentiu por não conseguir fazer as coisas na escola e depois reprovou?

Fábio: triste!

André: depois ficou feliz...

Continuando esse assunto Mariana conta que os meninos do lar a chamam de gorda, xingam sua mãe e ela se sente muito mal e acaba chorando quando isso acontece. Ao ser questionada sobre o que gostaria de dizer para os meninos, Mariana diz que: “*queria que parassem*” e aborda o assunto do reforço, aula que não gosta porque diz ser “chato”. Sobre essa questão, Fábio se posiciona dizendo que “*reforço é chato porque quando eu ia, pra professora não pode nada*” e André completa: “*nem A e nem B*”.

P: e você Luan..., o que acha do reforço?

Luan: eu gosto mais ou menos..

P: como assim, mais ou menos? Você já tentou aprender alguma coisa e foi difícil?

Luan: ahã...

P: e o que você sentiu?

Luan: raiva!! Dá vontade de pular pela janela e fugir da escola.... (risos, risos)

P: hum... e fugir da escola...

Luan: e ir pra outra mais legal!!

P: e o que você gostaria que a professora fizesse para ajudar mais você a aprender?

Luan: não sei!!

P: você acha que a forma como a professora ensina ajuda?

Fábio: pra mim: mais ou menos..

Luan: mais ou menos pra mim também...

P: o que vocês acham que precisava mais na escola pra gente aprender com mais facilidade?

Luan: a ler!!! (risos, risos)

Luan deixa clara a sua avaliação sobre a escola: de que não é legal!! A escola se torna chata pelas formas com que conduz esses momentos na vida de escolarização das crianças e como elas mesmas falam: copiar, copiar, fazer tarefa, tarefa, professora que não pode falar nada, cartinhas que não podem ser usadas em momento algum, recreio que não pode correr e nem gritar, sala de aula que não pode falar e nem expressar o que pensa, o que conhece e muito menos, o que sente. Essa escola é chata, não utiliza os meios modernos que podem estar a favor da educação para o ensino. Na era da informática, do computador, *tablets*, internet em celular, *Wi-fi*, a escola continua copiando em cadernos, a professora continua escrevendo em quadros chamados de negro, mas que na verdade são verdes e de péssima conservação.

Na imaginação de Luan deve existir outra escola mais legal que esta, mas mal sabe o garoto que a grande maioria se encontra nessas mesmas condições de ensino. Quanto ao que acha que a professora deveria fazer para ajudar a aprender mais, ele responde categoricamente: “não sei!”, fato que, particularmente, indica a concepção de que a responsabilidade é de quem não aprende, concepção esta arraigada mesmo para as crianças ao demonstrar em suas falas de que se consideram inadequadas e responsáveis por não aprender. Essas ideias cristalizadas vão ao encontro da patologização dos problemas escolares em que o processo ensino-aprendizagem é reduzido apenas à aprendizagem e que, portanto, reflete a concepção de que:

Perante uma criança com mau rendimento escolar, o olhar será localizado em quem não aprende, pois o problema só pode ter essa localização. Desvia-se, assim, a discussão para o plano individual, o fracasso escolar passa a ser decorrente de problemas da criança e não da estrutura política do país, da estrutura política e pedagógica da instituição escola (Moysés e Collares, 1997, p. 147).

No que se refere à reclamação de Mariana, que os meninos do lar a xingam, a humilham e xingam sua mãe, foi interessante observar como as crianças se defendem entre elas, apresentam sugestões de como Mariana poderia resolver o problema e demonstram estar solidárias a ela pois, Fábio se posiciona dizendo: “*se ficasse fazendo isso comigo, eu só dava um soco na cara*”.

André: não!! Eu falava assim: é você! É você! É você! E depois dava um tapa...

P: então, mas soco na cara e tapa não são agressão física?

Ana Cláudia: chama os pais da criança...

Fábio: ah, mas fica vaiando os outros, fica irritando os outros.. se eu tivesse nesse lugar... ficava com raiva!! Se eu fosse e tivesse incomodando ele, ele ia ver o que a pessoa sente com isso...

Percebo que Fábio fica atento aos assuntos que surgem no grupo e retoma a questão de não desistir: *“essa história de desistir..., quando eu ganhei o meu skate, eu não conseguia andar, né? Eu ia nas pistas e eu não conseguia andar, aí eu fui andando e não desisti..., eu fui tentando fazer as coisas e daí agora eu consigo”*.

Ana Cláudia: é... eu ganhei um *patinet*... daí eu não sabia andar, aí eu fui aprendendo...

André: até hoje eu sei andar de *patinet* (risos, risos)

Luan: no primeiro dia que eu tirei a rodinha pra andar na minha bicicleta, meu pai soltou e eu pensei que ele tava segurando e quase cai na descida de baixo, mas virei...

P: e você Mariana... o que foi difícil?

Mariana: dormir no quarto.... porque a menina ronca, ronca... e não dá pra dormir e eu vou pra sala...

P: e você André... uma coisa que foi difícil...

André: agora todo mundo fica quietinho por favor!!! Reprovar de ano!! E eu ia ganhar meu vídeo game... e esse ano eu tenho que passar..

Luan: eu não sei!!!!

Observo que o assunto sobre “passar de ano” surge nas conversas das crianças frequentemente, e particularmente sinto que ficam aterrorizadas ao pensar sobre a possibilidade de reprovar o ano. Nessa fase do ano, em setembro, a professora começa falar como será o próximo ano, que devem estudar para passar, que acontecerá a reunião de pais, enfim, os assuntos giram em torno de passar ou não o ano e as crianças demonstram muito medo, tanto é que presenciei outras crianças da sala conversando sobre o assunto e algumas vêm até a professora na entrada ou na saída da aula perguntar se vai passar. Observo ainda que a professora não responde às perguntas e deixa “no ar” sua resposta, fato que acredito causar mais incerteza e dúvidas para as crianças, pois mesmo aquelas que vão muito bem na escola têm dúvidas se vão passar ou não. Diante do comentário de André sobre ter que passar o ano, pergunto o que acham: *“esse ano está difícil ou está mais ou menos?”*

Luan: está difícil...

André: mais ou menos...

Fábio: pra mim tá moleza!!!

Ana Cláudia: médio...

Tendo em vista a resposta de Luan, procurei aprofundar um pouco mais e os colegas ficaram atentos ao diálogo:

P: o que está mais difícil para você Luan?

Luan: passar de ano!

P: como foram as provas que você realizou?

Luan: algumas foram boas e outras ruim...

P: qual que foi ruim?

Luan: de matemática! Só essa que eu sei que foi ruim.. de ditado foi boa...

P: hum... você está treinando o ditado em casa?

Luan: Não!! Com a outra professora e a Mariana foi legal, foi mais fácil..

P: qual parte da prova estava mais complicada?

Luan: um monte de difíceis... eu acertei alguns, mas outros errei..

P: o que você achou da história da Sofia?

Luan: mais ou menos legal...

P: essa história não foi tão legal, não é? O que aconteceu mesmo?

Luan: ela reprovou de ano.. ela não conseguiu nem fazer a prova do 1° ano e como ia conseguir fazer a do 2°?

P: hum...

Luan: se fosse na vida real ela tinha passado de ano porque desde o 1° ano e até o 2° ano não reprova...porque é só do 3° pra cima que reprova!!

P: ah... entendi... e o que você acha disso?

Luan: eu não consigo nem fazer provas do 3° e como vou fazer do 4°?

P: e o que você está pensando sobre isso?

Luan: eu acho.... que.... que.... eu acho que eu não vou conseguir fazer o ditado e as provas da outra...

P: hum... você acha que vai ser muito difícil?

Luan: mal consigo fazer essa!!

P: entendi... o que você acha que poderia ajudar você a fazer essas agora?

Luan: não sei o quê...

P: quando alguém ajuda você a fazer as coisas fica mais fácil?

Luan: fica...

P: você percebe que a ajuda de quem pode ajudar você...

Luan: um monte de pessoas...

P: quem são essas pessoas?

Luan: não dá pra contar porque se não nós vamos sair daqui amanhã se eu for contar!!

P: só uma pessoa então...

Luan: a professora Ana... a professora Silvana.... você, meu pai, minha irma, minha mãe... **minha mãe e meu pai quer que eu faça isso: almoça, dá comida pros cachorros e depois vou fazer a tarefa, mas eu não faço isso...**

P: não faz?

Luan: eu descanso um pouquinho, brinco mais um pouquinho e depois vou lá... o duro que eu tenho mais tarefas da fono né?

P: e como são as tarefas da fono?

Luan: só de falar! Mais fácil... só de falar...

P: e daí você fica na frente do espelho?

Luan: ela falou pra mim ficar, mas eu não fico se não tem que subir em cima da patente ficar lá no espelho, ou subir até o quarto da minha irmã....

Nesta conversa com Luan ficou claro que ele não realiza os exercícios recomendados pela fono, que, segundo as informações da mãe, seriam atendimentos de 15 em 15 dias. Diante da afirmação do menino de que não tem um espelho para realizar os exercícios, recomendei para Luan pedir para os pais a compra de um espelho pequeno, pois as tarefas da fono são muito importantes para o desenvolvimento da sua fala. Surpreendeu-me essa situação em que os pais reconhecem as dificuldades da criança, tem um acompanhamento, mas ao mesmo tempo não dão o apoio necessário para que seja realizado de forma adequada, considerando que esse atendimento ocorre de 15 em 15 dias e o menino não tem o espelho e, portanto, não faz os exercícios recomendados. Diante dos relatos, ficou claro que Luan fica em casa sozinho com a irmã, na parte da tarde, período em que deveria realizar as tarefas da escola e da fono com a ajuda da mesma, pois os pais estão em horário de trabalho, no entanto, isso não ocorre e entendemos que nessa situação “é uma criança cuidando da outra sem a supervisão de um adulto”. Essa situação foi relatada pela coordenadora sobre duas outras alunas que ficavam em casa sozinhas e o conselho tutelar foi acionado para as devidas providências, mas nada foi decidido sobre o problema.

Outro aspecto importante do diálogo com Luan é a concepção arraigada sobre as dificuldades escolares, explicitando a ideia de que não consegue nem nesse ano quem dirá no próximo. Analiso que essa fala do menino remete aos discursos dos adultos, pois não parece que uma criança nesta idade possa ter uma avaliação do gênero.

Finalizando a história da Sofia com o grupo, sugiro que cada criança verbalize um recado que poderia mandar a ela, diante da situação de reprovação de ano:

André: ô Sofia!!! Não esquece que eu também já reprovei de ano e não é bom reprovar, então fica felizinha igual eu..., eu reprovei uma vez e a Mariana reprovou duas e nós dois, quer dizer, reprovou três... e nós dois não desistiu... e nem a Ana Cláudia...

Mariana: eu não reprovei!!! Eu passei..... eu passei pra manhã... (risos, risos)

Ana Cláudia: não desista Sofia!!

Mariana: eu vou esperar os outros dar o seu recado...

Fábio: eu não sei... eu não ia desistir e ia ficar até conseguir...

Luan: eu não tenho recado...

Tendo em vista as discussões levantadas em decorrência da atividade da história, considero que os objetivos iniciais de levantar discussão sobre a questão das diferenças na realização das atividades escolares e observar a forma como os alunos percebem essas diferenças individuais e como lidam com as dificuldades foi alcançado. E para terminar o encontro, proponho a brincadeira do Careca/cabeludo e morto/vivo, a fim de observar a atenção concentrada das crianças em atividade grupal. Percebo que na primeira atividade, Careca/cabeludo³⁷⁰, as crianças se animam, participam, riem e Ana Cláudia fica por último e ganhou a rodada. Na atividade do morto/vivo, os pés devem ficar grudados no chão, não podendo sair do lugar e o movimento deve ser: articulando o joelho para morto e pernas retas para vivo. Interessante que nessa atividade todos fizeram juntos, mesmo que em alguns momentos tenha alternado o movimento, terminamos a atividade sem ganhador.

Visto ser este o terceiro encontro em grupo com as crianças, alguns aspectos relacionados à forma como se colocam no grupo me chamaram atenção, como, por exemplo, Mariana sempre sorri diante das perguntas, observa seus colegas e a forma como agem e de vez em quando se pronuncia; André sempre responde às perguntas e por vezes, no lugar de seus colegas, anda pela sala, canta, vai ao quadro e escreve; Fábio se empolga nos comentários e, na maioria das vezes, fala por cima dos colegas, não espera a vez do outro, quer falar tudo ao mesmo tempo, mesmo que o assunto não seja o que está sendo veiculado. Quanto à Ana Cláudia percebo que se controla e quando percebe o tom alto dos meninos faz os gestos para que diminuam o volume; Luan dificilmente se pronuncia, na maior parte das vezes apenas quando dirijo a pergunta diretamente a ele e mesmo assim a primeira resposta é

³⁷⁰ Careca/cabeludo: mão na cabeça careca e mão no ar, cabeludo.

sempre “não sei” e na insistência de uma resposta, demonstra um semblante que “está pensando”.

Para **o quarto encontro com o grupo**, em 08 de setembro de 2013, preparei o encontro baseando na história “Uma tartaruga a mil por hora³⁷¹”, considerando o sucesso do encontro anterior quando as crianças expressaram suas ideias e pensamentos sobre as questões da reprovação escolar. Inicialmente, estabeleci como objetivo geral promover uma discussão com as crianças sobre as estratégias que podemos utilizar para ajudar os colegas que ficam um pouco mais agitados na escola, refletindo mais sobre essa condição.

Neste dia André faltou e a professora relatou que teve muitos problemas de indisciplina com o menino na escola em que frequenta o reforço e ao questionar a avó sobre a medicação a mesma afirma que André está tomando o remédio regularmente, mas a professora diz que o menino está com comportamentos que indicam não estar usando o remédio.

Neste encontro em especial, mesmo sem a presença de André, as crianças estavam bem agitadas, tivemos que ficar no refeitório por não haver sala disponível, fato que considero ter influenciado nos comportamentos das crianças, pois a todo o momento chega alguém e conversa com as merendeiras enquanto elas preparam a merenda do dia.

Iniciando, apresento o livro da história e vamos olhando as figuras, o título, a capa e contracapa e Fábio identifica que o livro é da mesma coleção da história da Sofia e confirmo que sim.

Ana Cláudia: ah... é a história da tartaruga..

Mariana: e da escola...

Ana Cláudia: a mil!!!

Luan: é a história da tartaruga, mas não dá pra saber o resto!!

Assim, faço a leitura da história:

As tartarugas geralmente são animais grandes, porém existem também tartarugas pequenas que podem viver num aquário. Mas todos sabemos da fama das tartarugas: a sua lentidão. Por serem animais que vivem por muitos anos, as tartarugas são mais lentas que outros animais e fazem tudo com calma. Porém, há uma tartaruga que contraria essa fama. Todas as tartarugas que moram no fundo do mar vão à escola “concha da alegria”, para aprender tudo o que uma tartaruga precisa saber. A escola “concha da alegria” receberia mais um aluno naquele dia e todos estavam ansiosos para conhecê-lo. *(nesse momento as crianças contam que receberam um aluno novo na sala de aula também)*. A mãe do novo aluno já havia visitado a escola, mas não o trouxe naquele dia.

³⁷¹ Coleção Ciranda Cultural.

Falou para a diretora que seu filho viria no dia seguinte, já para seu primeiro dia de aula. Então Tobias, o novo aluno, chegou acompanhado de sua mãe, que o trazia segurando bem firme pela mão e lhe dando instruções para que ele obedecesse à professora. A mãe de Tobias o deixou na escola e foi para casa preocupada, pensando no que poderia acontecer. Tobias já entrou na escola correndo e todos estranharam a sua rapidez, mas acreditaram que seria por estar em um ambiente novo. Dona Tânia era uma professora calma e paciente com seus alunos. Tobias foi convidado a entrar na sua sala, mas quando dona Tânia foi apresentá-lo para seus novos amigos ele já estava correndo dentro da sala de aula. Quando dona Tânia ia ensinar a Tobias as regras da nova escola, ele já havia bagunçado toda a sala de aula. Todos ficaram assustados com a rapidez com que Tobias se movimentava. Tobias parecia ter rodinhas nos pés e não parava quieto. Mal entrou na sala e já saiu correndo. Atrás dele sempre ficava um rastro de bagunça. Não havia na escola quem segurasse Tobias ou lhe fizesse ficar sentado na carteira. Todos estavam muito preocupados. Dona Tânia nunca tinha visto um aluno com tanta agitação. A escola “concha da alegria” estava de ponta cabeça depois que Tobias foi estudar lá. Dona Tânia chamou a mãe de seu aluno para conversar sobre sua agitação. Então, a mãe de Tobias contou que já havia levado o filho ao médico, que sugeriu dar um remedinho para diminuir toda aquela agitação. Essa ideia não agradou a mãe e a professora concordou com ela. Ambas ficaram muito assustadas, achando que Tobias era muito pequeno para tomar remédios que o acalmasse. A mãe de Tobias contou ainda que a escola “concha da alegria” era a terceira escola que ele frequentava. Dona Tânia e a mãe de Tobias tiveram, então, a ideia de colocá-lo num curso de natação na superfície para que gastasse suas energias. Tobias frequentou a escola “concha da alegria” por algum tempo, mas hoje todos sabem que ele se tornou um excelente nadador e que vence todas as competições que participa. Como ele esgota a agitação nas competições, tornou-se mais tranquilo no dia-a-dia.

Ao terminar a leitura da história, deixei o livro disponível para olharem as figuras e as crianças foram conversando e trocando algumas ideias como:

Ana Cláudia: esse aqui está assustado!

Luan: é... ele sai correndo da escola!!

Fábio: ele tem rodinhas!!

Luan: olha esse aqui tá vendo... tá olhando...

Fábio: eu sou rápido que nem ele... e se fosse numa escola de verdade que nem aqui, já mandava embora!

Luan: vai reprovar... e todo mundo vai reprovar!!

Fábio: troféu de ouro!! Tem três tipos: troféu de ouro, medalha, medalha de prata e de bronze; três tipos: de ouro, de prata e de bronze...

Nesse diálogo fica claro no comentário de Fábio que a escola é rígida com as regras de disciplina e relembro que em momento algum na sala de aula as crianças tiveram tanta liberdade para expressar o que pensam comparados aos momentos em minha companhia. Enfatizo que em alguns momentos não foi fácil contornar a situação quando as crianças se empolgavam demais e conversavam alto, gritavam, cantavam como André, mas sempre tive como direção que elas próprias deveriam observar e identificar quais práticas estavam contribuindo ou não para o seu aprendizado naquele momento. Considero que as regras de disciplina impostas pela escola são obedecidas mas, considerando o aspecto ensino-aprendizagem, questiono se fazem sentido de existir.

Outro aspecto que considero importante nesse último diálogo foi a menção de Luan sobre a reprovação do personagem da história, um assunto tão presente nesse momento de sua vida escolar que ao encontrar um espaço relembra o tenebroso assunto.

Particularmente, um sinal de grande progresso na atividade de leitura e escrita foi o momento em que nesses diálogos, as crianças fizeram alguns comentários:

Ana Cláudia: você lê, ou você inventa do desenho?

P: ah, eu leio um pouco e vou contando e falando..

Ana Cláudia: não... Porque eu fui lendo e você falando outra coisa!! E não tinha nada a ver...

Fábio: eu tava percebendo também...

Luan: eu não!!!

P: mas eu falei alguma coisa errada do que estava na história?

Ana Cláudia: não!! É por causa que eu pensava que você estava inventando e que não estava escrito o que você estava falando.

Ao voltar o assunto para o dia-a-dia da escola, as crianças comentam que na educação física ficam bem agitados, pois jogam peteca, pega-pega, bola queimada.

P: você, Luan, se considera mais tranquilo ou mais agitado?

Luan: agitado...

Ana Cláudia: o Fábio é agitado

Fábio: ainda mais no recreio...

Luan: a minha energia nunca acaba...

Fábio: a minha também não!!

Ana Cláudia: eu sou calma...

Sobre a estratégia da mãe de Tobias em levá-lo para aulas de natação, cada criança quer contar a sua experiência: Luan contou que já fez aulas e aprendeu a nadar, Fábio disse que nunca fez aulas, também Ana Cláudia contou que sabe nadar e Mariana não se pronunciou. Segundo eles, as atividades que podem ajudar a extravasar a agitação são: corrida, leitura e futebol. Luan conta que o primo é parecido com Tobias e tem rodinhas no pé, então questiono: *“como podemos ajudar uma criança que é rápida e parece ter rodinhas no pé?”*.

Luan: corre atrás dele...

Ana Cláudia: chama a atenção... chama pelo nome...

Luan: ele não sabia a regra da escola, né? Porque nunca tinha ido numa escola... ele não sabia... ele não obedecia à própria mãe...

É interessante observar que Luan justifica que Tobias não sabia as regras da escola e que, portanto, se comportava daquela forma ágil. Além disso, o menino menciona a obediência às regras da mãe, a que, segundo ele, Tobias também não obedecia, ou seja, a obediência às regras é um aspecto mencionado por Luan e que perpassa pelo discurso das crianças. Neste sentido, levanto a hipótese de que as regras que circulam o ambiente escolar transparecem para as crianças que devem ser seguidas à risca, já que o comentário de Fábio completa as afirmações de Luan, quando menciona: “[...] e se fosse numa escola de verdade que nem aqui, já mandava embora!”.

Nessa altura do encontro, Mariana pega o livro e diz que quer ler a história, embora não tivesse essa intenção para este dia, considereei válida a sugestão dela. Assim, cada criança leu uma página da história e enquanto liam foi possível observar alguns detalhes como:

Mariana, embora com todas as dificuldades, enfrenta as situações e não foge da leitura; vai lendo bem devagar com dificuldades para juntar as palavras, assim, vou pontuando com o dedo a sílaba que está lendo. Particularmente é surpreendente ver os progressos de Mariana, comparados ao início do ano e a forma como não se deixa abater frente aos colegas. Já Fábio apresenta uma leitura fluente e quando considera que errou a entoação da voz na pontuação faz questão de voltar e ler novamente. Ana Cláudia também leu, bem devagar, sílaba por sílaba, mas consegue juntar as palavras e é visível o seu desenvolvimento. Quando chega a vez de Luan, ele diz: “*eu não quero ler não!! Tô cansado!!!*”, mas insisto com Luan e ele concorda. Assim, vou apontando com o dedo as sílabas onde está lendo e ajudando na leitura, bem devagar.

Enquanto os colegas realizam a leitura, os outros conversam e em alguns momentos tive que chamar a atenção, assim, percebo que, enquanto estão envolvidos na atividade, participam, mas quando a atividade fica mais direcionada ao individual se torna mais difícil conseguir a atenção de todos. Neste sentido, relembro as reclamações e as angústias da professora Silvana quanto aos problemas de disciplina na sala, e seu relato de que, por vezes, as estratégias falham e se esgotam.

5.7 Dinâmica do dia-a-dia na escola: momentos com a professora, coordenadora, reunião com pais, reunião com professoras e conselho de classe

Ao chegar à escola no dia 14 de maio, a coordenadora sugere para trocarmos algumas ideias sobre problemas que estavam enfrentando na escola com alunos de outras salas de aula: casos de indisciplina, desrespeito ao professor, envolvimento de criança com drogas e roubo, obesidade infantil. Antes, porém, desta conversa, a coordenadora acompanhou uma professora em hora atividade propondo formas diferenciadas de atividades dos conteúdos para trabalhar em sala. Observo que estes momentos com os professores em hora atividade são frequentes e já fazem parte das atividades dos professores e da coordenadora.

Nessa conversa, a coordenadora abordou sobre a reunião de pais em virtude do final do 1º bimestre e explicou que no período da manhã, que é o período da sua responsabilidade, os professores estariam montando um horário de atendimento individual aos pais dos alunos que têm problemas de nota, ou outros problemas a serem tratados. Segundo a coordenadora, os pais que têm seus filhos com dificuldades ficam expostos e constrangidos pelas dificuldades enfrentadas na frente dos outros pais. Assim, neste horário individual, foram chamados apenas os pais que os filhos têm alguma dificuldade, os demais pais terão um momento em reunião geral para rever as avaliações dos filhos e receber recados e orientações extras da coordenação.

Visto a chegada do meio do ano e as férias se aproximando, sugeri para as professoras ter um momento para conversar sobre o primeiro semestre do ano letivo. As professoras prontamente aceitaram e marcamos para o dia 01 de julho de 2013. No entanto, ao chegar à escola fui informada que a professora Silvana havia saído para ir ao médico e a professora Eliana estaria substituindo outra professora que estava de atestado em outra sala de aula.

Diante da situação, a coordenadora me perguntou se poderíamos conversar. Dirigimo-nos, então, à sala de recuperação³⁷² e ela me relatou algumas dificuldades e questões do cotidiano da escola, como, por exemplo, o caso de um aluno obeso que a família não toma providências quanto à saúde do garoto. Mencionou também sobre suas dúvidas quanto à

³⁷² Ressalto que essa denominação foi dada pelas professoras e a diretora da escola.

função que escola deve desempenhar, pois considera que o limite entre o que é da escola e o que é da família é muito próximo, dificultando identificar as ações.

Neste contexto, apresento para a coordenadora os livros que uso como referências para nosso trabalho resumindo as principais ideias, pois, neste momento, considerei ser importante embasar minha fala dando consistência às minhas defesas e não provocar a aparência de que o que defendo são ideias próprias. Assim, nesse diálogo, abordei a afirmação de Saviani (1992) sobre a função da escola, visto ser um assunto abordado por diversas vezes pelas professoras, coordenadora e diretora na tentativa de delimitar qual a função da escola e a função da família:

A escola tem a função específica, educativa, propriamente pedagógica, ligada à questão do conhecimento; é preciso, pois, resgatar a importância da escola e reorganizar o trabalho educativo, levando em conta o saber sistematizado, a partir do qual se define a especificidade da educação escolar (Saviani, 1992, p. 101).

Neste contexto, outros temas também foram abordados, como, por exemplo, as queixas escolares, como se dá o desenvolvimento e a aprendizagem segundo a teoria de Vigotski, as implicações do afeto e o vínculo para o aprender, o não imputar à criança a responsabilidade pelo fracasso, as questões que envolvem a medicalização, a valorização do trabalho do professor, enfim, foram diversos assuntos os quais no momento considerei imprescindíveis para a compreensão das queixas escolares e o olhar para situações que surgem no contexto escolar.

Durante nossa conversa, percebi que minhas informações foram muito bem recebidas e aceitas, pois a coordenadora se mostrou interessada em compreender e sinalizou verbalmente concordar com esta postura teórica, buscando, até mesmo, fazer a ponte de como aplicar o que eu estava dizendo nas situações do dia-a-dia, fato que avaliei como ponto positivo em nossa interação.

Particularmente, relembro que esse momento com a coordenadora foi interessante, pois no corre-corre sempre foi muito difícil arrumar um tempo para sentar calmamente e conversar com ela, afinal, na escola era tudo muito intenso, muito corrido, com muitos formulários a serem preenchidos, encaminhamentos, avaliações, reuniões de pais e provas e ela sempre esteve acompanhando tudo de perto, inclusive a hora atividade de cada professora, pois sentava e discutia as atividades a serem dadas em sala, orientava outras opções, ajudava na formulação das provas, revisava os instrumentos de avaliação juntamente com as

professoras, revisava os recados aos pais, enfim, se mantinha sempre em contato com as professoras, orientando e ajudando. Por parte das professoras, avalio que essas ajudas foram sempre bem-vindas, pois transmitem um clima coeso e de compromisso com o trabalho que desenvolvem.

Neste dia, em especial, a coordenadora decidiu se ausentar dessa correria e ficamos “escondidas na sala de recuperação” a fim de conversar sobre esses assuntos e, ao final da conversa, ela me confidenciou a imensa vontade de voltar a estudar e fazer o curso de psicologia, fazendo um pedido expresso de recomendação de qual instituição poderia ter acesso às questões que ali discorremos.

No dia seguinte, foi possível reunir com as professoras, aproveitamos a aula de educação física das crianças para conversar. Ficamos na sala de aula, as crianças foram para a educação física e as professoras precisavam terminar de recortar um material de EVA que usariam e assim continuaram, pois, ao me perguntarem se atrapalharia, considerei que não seria impedimento para a conversa.

Assim, comecei falando sobre as várias abordagens que a Psicologia, enquanto ciência, foi construindo ao longo de sua história e que, no nosso caso, estaria utilizando a Psicologia Histórico-Cultural, a qual tem como autor principal Vigotski. Achei por bem situar as professoras a partir de que olhar, e baseada em que, estava ali na escola desde o início do ano e, agora nessa conversa, estaria me baseando para afirmar e defender certas posições.

Assim, fui desenvolvendo minha fala e fui pontuando alguns assuntos como, por exemplo: a criança como ser social, a função da escola, a função do professor que segundo Saviani (2003) é a de transmitir os conhecimentos já produzidos pela sociedade ao aluno, bem como socializar esses conhecimentos científicos entre eles, a importância desse professor conhecer como se dá o processo ensino-aprendizagem para compreender que estratégias utilizar para a criança aprender efetivamente, a importância do trabalho do professor e a figura que representa para a criança, a importância dos laços afetivos para a aprendizagem.

Procurei em minha fala, dar o enfoque que, sob a perspectiva Vigotskiana, a escola e o professor são devidamente valorizados, pois a escola tem a função de socializar os conteúdos já elaborados pela sociedade, levando os alunos a se apropriarem de elementos que contribuam para sua formação humanizadora. Assim, menciono a defesa de Facci (2007) em

que “[...] a educação tem que partir sempre do saber objetivo, produzido historicamente, transformando-o em conteúdos curriculares” (p. 146).

Visto que as reflexões se baseiam em uma visão marxista, considero que ao longo da história da educação, houve um esvaziamento do conteúdo que permeia a sociedade e a prática pedagógica, coadunando com as defesas de Facci (2007) quando dá enfoque à retomada dessa valorização. Portanto, estou considerando que o profissional de Psicologia, precisa ter clareza destas questões para, então, analisar a queixa escolar.

Ao discorrer sobre os assuntos, fui mostrando os livros que normalmente usamos na academia, para referenciar teoricamente as ideias que defendemos, sendo eles: Orientação à queixa escolar, Escola e democracia, A institucionalização invisível, A criança fala, Ouvindo crianças na escola, Medicalização de crianças e adolescentes, Psicologia e Educação, A exclusão dos incluídos, Valorização e esvaziamento do trabalho do professor. As professoras se mostraram abertas e receptivas ao assunto, anotando as referências e temas que teriam interesse em estudar. Recomendei o site WWW.seminariomedicalizacao.org.br para a leitura e melhor compreensão sobre as questões que envolvem o uso do medicamento e a base que fundamenta essas defesas.

Penso que com as observações que realizei em sala, o trabalho em grupo poderia ser muito efetivo nesta sala de aula, no entanto, não fui afoita ao assunto e contornei um pouco mencionando sobre a importância da mediação do professor e dos colegas que sabem um pouco mais.

Nesse momento, a professora Silvana diz: “ah, então vou repetir a atividade de ditado em dupla, porque acho que deu certo mesmo... foi uma graça ver eles ditando a palavra pro outro e escrevendo”, segundo a professora, a Mariana e a André mantiveram um diálogo na hora de ditar a palavra, pois André disse para Mariana que não estava entendendo o que ela queria dizer e Mariana teve que repetir várias vezes a palavra, mas nas últimas vezes a pronúncia estava bem melhor. A professora Silvana diz que percebeu que Mariana fez uns “bicos” na hora de repetir as palavras, então pude me remeter à atividade que fiz com ela no segundo encontro, a qual fizemos “bico” para pronunciar a palavra BRUXA.

As professoras lembram-se do caso de Luan, que inicialmente a mãe procurava mais a escola, conversava com as professoras e ultimamente não aparece. Também mencionam que desconfiam que Luan deva ter algum problema de surdez e fizeram o pedido para a avaliadora

da prefeitura encaminhar Luan para a fono, pois este deveria estar com esse acompanhamento, mas a mãe não o leva. Outra situação é que a mãe de Luan reclamou na escola que o filho estava levando muitas tarefas para casa e a professora Silvana, diante dessa reclamação, resolveu não mandar mais tarefas para o menino.

Menciono para as professoras que tenho dúvidas sobre as ajudas que Luan recebe ou não, em casa, pois na entrevista com a mãe, esta relata ajudar, mas percebo que sua forma de responder às questões e se colocar indicam muitas dificuldades dela própria, inclusive por demonstrar uma forma de lidar com os problemas de forma depressiva. Pergunto também se elas percebem os comentários que os colegas emitem quando acontecem situações em que a professora pede para esperar Luan terminar. Relato que presenciei alguns comentários, como por exemplo: *“O Luan sempre fica atrasado”*, *“a gente sempre tem que esperar o Luan”*. Outra situação ocorrida foi no primeiro encontro, pois ao desenhar a escola, Luan menciona que gostaria de *“ter poder de terminar junto com a professora”*.

Em consonância com as defesas de Tanamachi e Meira (2003), acredito que as perguntas a serem respondidas sobre as dificuldades dessa criança devem ser mudadas para que o foco não fique no sujeito de forma isolada, e nem mesmo na família como se fosse a responsável ou culpada. Assim, “[...] a avaliação e a intervenção não podem se pautar por métodos que visem a encontrar nos indivíduos a explicação para a “queixa” (Tanamachi e Meira, 2003, p. 32).

Outro ponto de análise imprescindível para a compreensão de toda a problemática nos remete aos fundamentos do ideário neoliberal e pós-moderno, o qual, diante dessas situações, resolve a questão colocando a culpa na criança e em sua família, ou mesmo no professor. Facci (2007) deixa clara sua posição em afirmar que, de acordo com esses pressupostos, as ideias de “igualdade”, “liberdade” estão à disposição de todos, pois todos têm o mesmo direito o que falta é força de vontade, criatividade, qualificação pessoal. As justificativas para o não aprendizado estão em que o aluno mora na periferia, tem pais analfabetos, vem sujo para a escola porque não toma banho, não tem acesso a livros e revistas.

Pensando na importância de todos os aspectos que estão envoltos às queixas, incito as professoras pensarem um pouco sobre as tantas coisas que estão à volta de Luan e que estão contribuindo para que essas dificuldades se acentuem. Assim, diante dessas reflexões e provocações, a professora Silvana chega à conclusão e diz: *“então não é culpa da criança”*.

Situações dessas são corriqueiras e retomo as defesas de Proença (2002), ao analisar que se a escola tem a perspectiva de que o problema está na criança, provavelmente direciona sua intervenção para o atendimento psicológico, dando ênfase no mundo interno da criança, suas fantasias, sua relação com pais e familiares. Assim, é possível observar que a concepção que se tem da queixa dirige a estratégia de atuação.

No entanto, coaduno com as ideias de Proença (2002) de que o psicólogo ao receber uma queixa escolar precisa entender que “[...] esta constitui um fragmento de uma complexa rede de relações sociais que a priori esse profissional desconhece em função da complexidade do fenômeno e da formação restrita e fragmentada que recebe” (Proença, 2002, p. 192), pois, ao eleger o psiquismo como o elemento principal de sua análise, o profissional incorre no erro de desprezar outras condições que são fundamentais para a compreensão do que está acontecendo com a criança neste contexto. Além disso, a autora incita em defender que nesta forma de analisar por meio do psiquismo “[...] o psicólogo desconhece o que se passa na escola, não tendo a dimensão de que o fracasso ou sucesso no processo de aprendizagem escolar é muito menos determinado por questões individuais do que por mecanismos relacionais, pedagógicos, institucionais e políticos” (Proença, 2002, p. 192).

Nesta direção, e considerando que proponho análises pautadas na Psicologia Histórico-Cultural, com relação à imputação da culpa à criança ou à família, direciono minhas argumentações em direção contrária à defesa biologicizante ou naturalizante, pois a intenção é deslocar a discussão do âmbito individual para uma análise mais ampla do social.

No que se refere à mediação, enfatizei que as crianças e seus amigos podem ter uma interação mais frequente em algumas atividades desenvolvidas em sala, visto que os colegas que sabem mais podem ajudar aqueles que têm mais dificuldades e esta relação entre eles é saudável, tanto para seu relacionamento quanto para a aprendizagem. A professora Silvana avalia que o trabalho em dupla realizado deu certo e afirma que tem a intenção de trabalhar mais vezes desta forma. Ressalta, ainda, que a turma do ano anterior apresentava diferenças com relação a esta turma, e percebe que algumas atividades realizadas no ano anterior, por essas diferenças, não é possível desenvolver este ano. Considero que esta observação da professora é um ponto positivo em sua atuação, pois demonstra estar atenta ao contexto e suas necessidades.

Quando menciono que gostaria de falar um pouco sobre a avaliação, a professora Silvana se posiciona imediatamente: *“a avaliação desse bimestre foi um arraso”*. No entanto,

identifica que pode ter sido ocasionado pela forma como aplicou as provas, pois, segundo ela, as professoras foram orientadas para “*não ler a prova*”³⁷³ e os alunos, inclusive a Mariana e o Luan, erraram tudo “*de cima em baixo*”³⁷⁴. Diante do que conversamos anteriormente, a professora diz que identifica que “*o erro está em não ler a prova*”. Assim, enfatizo que as crianças precisam saber exatamente o que devem fazer, ou seja, é necessário sim ler a prova junto com eles, explicar o que deve ser feito, usar as formas utilizadas na aula. Enfatizo também que é preciso ter em mente qual o propósito da avaliação, pois queremos avaliar o produto daquilo que o aluno não sabe ou queremos avaliar o processo que o aluno desenvolve para ter as respostas?

Neste sentido, afirmo para as professoras que, diante das reflexões teóricas que temos, o foco deve ser o processo, então o que interessa “*é como as crianças resolvem as situações com a ajuda das professoras*”. Menciono para elas que: “*Pensando assim, o foco não está no produto, sendo o produto o resultado, que no caso desta avaliação teve um produto que vocês estão considerando que “foi um arraso*”³⁷⁵, mas se olharem para o processo já estão identificando que este foi inadequado”. Diante dessas argumentações, a professora Silvana diz: “*acho que se eu ler para eles vão conseguir*”.

Avalio que este encontro foi muito produtivo, no sentido que acredito ter provocado algumas reflexões sobre as ações das professoras e nos desdobramentos da atuação das mesmas. No final do ano, em dezembro de 2013, participei novamente desta reunião de conselho de classe quando foram discutidos os casos das crianças com maiores dificuldades e percebi que a influência da postura da diretora frente às decisões das professoras quanto à retenção de alunos se mostrou firme, pois, nesta reunião, a professora Silvana deixou clara a sua decisão de reter o aluno Luan e mencionou o respaldo da direção.

Em 24 de setembro, a coordenadora Alessandra pede um momento para conversar e desabafa sobre alguns casos que estão ocorrendo na escola, sobre os quais já havíamos trocado algumas ideias e até mesmo já participado de algumas intervenções:

“não sei mais o que fazer com esses pais que colocam a culpa na escola: a mãe do garoto obeso não procurou mais a escola depois da reunião; a mãe do aluno do 4° ano disse em reunião que não tem mais o que fazer pelo filho e que já sabe que lá pelos 13 anos ele vai parar

³⁷³ Grifo nosso.

³⁷⁴ Palavras da professora.

³⁷⁵ Palavras da professora Silvana.

de estudar; a nova psicóloga da casa lar coloca a culpa dos problemas com um outro garoto alegando que a escola não criou vínculo com ele e na sala de aula as professoras não aguentam mais a própria postura dele se excluir e vai reprovar por falta”.

No caso do menino obeso, meses antes fizemos uma reunião com a mãe para verificar as condições de saúde do menino e exames de rotina, pois a obesidade na idade dele é evidente. A mãe teve uma postura bem arredia e sempre afirmando que está tudo bem, que ele é uma criança normal e que não há nada de errado com ele, apenas que não gosta da escola e não faz as tarefas como as professoras querem que ele faça, ou seja, a mãe não vê nenhum problema com o garoto, no entanto, concordou em nos trazer os exames realizados pelo médico endócrino. Neste caso, diante dos resultados e sendo necessário, ofereci ajuda para um acompanhamento com nutricionista e também propus para a coordenadora de estar na sala de aula para me inteirar melhor da situação e poder ajudar a professora, que se colocou à disposição. No entanto, o período do ano já estava se findando e não foi possível esse acompanhamento, visto as outras atividades que estava desenvolvendo com a turma do 3º ano.

No caso do menino da casa lar, a coordenadora explicou que o menino estuda na escola desde a educação infantil e que a justificativa de falta de vínculo não a convenceu, levantando a hipótese de que o menino, por ser muito inteligente e esperto, estava usando alguns argumentos e comportamentos mantendo o controle dos funcionários da casa lar para não ter que vir para a escola, situação que, na visão da coordenadora, pode acontecer com qualquer criança se os responsáveis não estiverem atentos.

Segundo a coordenadora, essa fase na escola não estava fácil, pois a diretora entrou em licença de saúde e a ela coube o acúmulo dos cargos, tendo assim que dar conta de sua função e mais as atividades da direção: prazos, relatórios, entrega de documentação toda semana na secretaria, vindas à escola em período contrário e sem ser remunerada e mais uma vez diz: *“não sei mais o que fazer com os pais que não se mostram comprometidos com a educação dos filhos”* e neste dia em especial, presenciei dois alunos na sala da direção copiando o hino nacional porque estavam incomodando na sala e os professores mandaram para a direção.

Neste mesmo dia, no momento do recreio a coordenadora estava orientando uma professora com relação às atividades de matemática nas provas e afirmou: *“se todos os alunos foram mal nesse exercício é porque ainda eles têm dúvidas e não aprenderam o suficiente”*, explicou ainda sobre os resultados da prova, pois, segundo ela: *“o aluno que escreveu o*

raciocínio na prova, mas errou o resultado você deve perguntar para esse aluno o que ele pensou para escrever daquela forma, e se o processo estiver certo você não pode dar errado, pois errou apenas o resultado final. Você não pode desconsiderar o processo, o desenvolvimento do raciocínio que teve para responder; então a questão não está toda errada”. Desde o início me chamou a atenção a postura crítica, ponderada, equilibrada da coordenadora.

No que se refere à participação das professoras nas reuniões e práticas pedagógicas, a coordenadora menciona que na última reunião uma professora declarou que nunca havia prestado atenção nas orientações porque anteriormente não precisava, mas agora estava fazendo falta, considerando estar numa turma de 4º ano onde são necessárias algumas estratégias. Nesta mesma reunião, algumas professoras foram embora antes de terminar e a coordenadora relata que se incomoda e não concorda com esse tipo de postura.

Foi agendada pela coordenadora e pela professora Silvana uma reunião de pais para o dia 08 de setembro de 2013, a qual estive acompanhando. Inicialmente a professora fez algumas recomendações no sentido de os pais se atentarem para o final do ano, visto que o último bimestre estava se aproximando. Mencionou a questão da legislação no que se refere à reprovação neste 3º ano; enfatiza ainda que existem vários conteúdos que ainda precisam dar conta; enfatiza o uso do material dourado e menciona sobre o material escolar de cada criança, pois os pais devem ficar atentos para que cada um tenha o seu próprio material; menciona sobre o estudo e revisão quando são agendadas as provas e disponibiliza as avaliações realizadas nesse bimestre.

Nesta reunião somente estavam presentes seis mães e o pai de Luan, sendo apenas este último ligado à criança do grupo. Ao final da reunião, o pai de Luan se aproxima e então tive novamente a oportunidade de conversar um pouco com ele. O pai relata que observa a evolução de Luan, mas considera que o menino não está pronto para passar o ano, e que, a seu ver, a escola deve reprová-lo. Justifica que em sua época de estudos, reprovou o 3º e 4º anos, assim considera que a reprovação de Luan pode contribuir para a evolução do seu desenvolvimento. Relata que a mãe, acometida da doença de Lúpus, não tem paciência com o menino, grita, explode, bate, coloca de castigo e que, então, ele realiza as tarefas sozinho, apenas com as poucas ajudas da irmã.

O pai relata que Luan ficava muito bravo quando tinha que apagar algum ponto da tarefa, alegando que estava certo e atualmente apaga o que for necessário sem questionar.

Segundo o pai, Luan menciona que não quer fazer atividades diferentes das atividades dos seus colegas, como havia recomendado a psicopedagoga da secretaria, visto sua hipótese de limítrofe, e enfatiza que o menino faz questão de receber as atividades iguais a de seus colegas.

Diante da possibilidade de atendimento da fono, recomendo para o pai que os atendimentos sejam semanais e sobre o espelho para as tarefas de casa, o pai se posiciona que vai providenciar porque não sabia o que estava ocorrendo e a necessidade do acompanhamento de alguém na realização das tarefas escolares. Percebo que o pai desabafa sobre as dificuldades de ter que trabalhar em três períodos e dar conta de revisar todas essas questões, pois, segundo ele, a mãe não consegue dar conta desses assuntos. Para o pai, Luan é uma criança que precisa de incentivo e se entrega quando passa a confiar nas pessoas. Assim, aproveito para mencionar ao pai e à professora, sobre a importância do afeto e dos vínculos estabelecidos para que contribuam e favoreçam a aprendizagem.

No dia 08 de setembro de 2013, após a reunião de pais, as professoras e a coordenadora me convidam para participar do conselho de classe e considero ter sido um momento muito rico de troca de experiências, troca de ideias, um bom momento para repensar as práticas, rever o que estava dando certo e o que não estava, enfim, um bom momento de reflexão.

A professora Silvana questiona a coordenadora sobre os critérios legais para inserir a criança na pauta da reunião do conselho e, neste caso, Mariana e André são incluídos por serem alunos da classe de reforço, e Luan por ter um desempenho abaixo de 50%. Quanto a André, a professora Silvana relata que o menino sem a medicação apresenta um comportamento agitado, assim questiono: *“você acreditam que o problema maior com André é o problema de comportamento ou as dificuldades de aprendizagem?”*. Coordenadora e professora são unânimes na resposta de que consideram o “problema de comportamento” mais acentuado, pois afirmam que o menino é super inteligente e a professora completa: “o problema de comportamento está afetando a aprendizagem”. A coordenadora relembra que André foi seu aluno por dois anos consecutivos e conseguiu estabelecer um bom vínculo, tanto que nas situações de agressividade e indisciplina dele na escola, sempre respondia bem às intervenções dela. Diante disso, a professora Silvana diz: *“eu ainda tento usar essa estratégia do vínculo, mas não é todo dia que funciona”*.

A coordenadora relembra a situação em que foi mandado para a sala do diretor e destruiu a sala, chutou, gritou. Esse momento da vida escolar de André também foi lembrado por ele em um de nossos encontros. Neste sentido, a professora Silvana expõe o que pensa: *“só que o problema é que com o André eu consigo, mas eu tenho outros que veem o jeito que eu trato o André, porque não posso dar bronca nele e isso eu já aprendi porque se não é pior, mas aí, os outros querem fazer igual e muitas vezes eu fico numa situação que eu não sei o que eu faço”*.

Nesta fase do ano, as professoras demonstraram dúvidas se André ainda está sob os cuidados da avó, pois tiveram a informação de que havia voltado morar com a mãe, e a vó, que no início do ano estava sempre presente na escola, há tempo não aparece.

Coordenadora: o dia em que fui à escola do reforço, perguntei se estava tomando o remédio e ele disse que sim, mas questionei onde estava tomando, e ele disse que aqui na escola, mas aqui na escola não está tomando porque a gente observa, acompanha; aí, ele dá uma risadinha e dá desculpas; perguntei onde está ficando, se na vó ou na mãe, ele disse que na vó, então perguntei: “e hoje, onde você vai ficar?” Ele respondeu: “acho que na mãe”. Então, na verdade, ele não sabe exatamente com quem vai ficar e a mãe é um problema sério porque não cuida; a avó do jeitinho dela cuida, a mãe não cuida, a mãe agride, tanto que foi retirado da família e encaminhado para a vó por conta da agressão e pelo abuso do padrasto, então são vários fatores...

P: isso mesmo... é preciso olhar para todos os fatores, tudo o que está acontecendo em volta da criança.

Coordenadora: eu tenho pena!! Porque quando estava comigo não era medicado, era na força do muque, não que a gente segura, não de pegar, mas até o emocional da gente vai junto... e ele ficava, mas não conseguia, até a alfabetização ele não conseguia porque não parava, não parava, não conseguia ter aquele momento de registro pra nada..., mas a parte do raciocínio ele respondia oral e eu comecei a valorizar o oral dele

Silvana: mas agora nem isso ele está conseguindo!!

Coordenadora: mas aí questiono a questão do remédio, porque vamos precisar que André faça o registro, ele vai para o 4°, 5°, 6° ano e o registro é uma coisa que vai ser exigida dele e ele vai ter que trabalhar isso, com ou sem remédio, isso vai ser necessário.

Silvana: ele vai mentir, porque está fazendo de conta que está tomando e não está...

P: diante do que vocês estão me relatando, vamos pensar: se a condição é essa, o que podemos fazer nessa condição para ter melhora? Porque vocês me sinalizaram que o problema maior é de comportamento...

Silvana: é... Porque os outros estão querendo imitar, porque acham que o André pode tudo comigo e não é assim... e não é falta de explicar...

P: então, penso que é preciso trabalhar essa questão com a sala e não com o André sozinho..., não tem como a gente pensar nele sozinho, a gente tem que pensar no grupo, na sala; então, como que você vai conduzir daqui pra frente com a sala, até para o grupo entender que tem algumas coisas que ele faz e que alguns fazem e que acaba prejudicando o grupo, porque é a sala, o 3° ano, não é ele sozinho isolado; a minha proposta é que devemos pensar na sala... o que funciona para a sala porque

ele junto com os colegas, se a sala assume algumas coisas, a sala cobra dele: “você não está fazendo... veja bem... a nossa regra não é essa! não! Isso não foi o que combinamos!”, então, os próprios colegas acabam cobrando isso dele..

Silvana: ah... e que ele pode aceitar mais fácil porque é uma criança falando com ele...

P: é o grupo de amigos... “nós estamos todos juntos que é para conseguir uma coisa que é para a sala”, não é a professora Silvana que traz a imposição de que tem que ser assim, não! É a nossa sala, então, o que vamos resolver: “quando acontecer tal situação vamos resolver da melhor forma para a sala”.

Segundo a professora, quando André está tomando o remédio a sua fala não fica atropelada e com letras trocadas, consegue falar mais devagar. Assim, sugiro que podemos ajudar sempre lembrando que fale mais devagar, para repetir, mais devagar, com calma.

Silvana: eu sempre falo isso pra ele na sala... só que chega num momento que ele não consegue mais, e ontem as crianças me falaram que ele estava chorando... ele não consegue...

Coordenadora: ele não consegue e, se cobrar, massacra ele... a vó relata que quando ele estava sem o remédio e não conseguia algumas coisas, ele pedia o remédio porque queria dar conta, mas não dava; então ele precisava, ele tinha consciência de que com o remédio ele conseguia e sem o remédio não conseguia.

Silvana: ontem as crianças me contaram que ele estava chorando no banheiro, só que ele entrou na sala e não vi nada vermelho, então eu não sei até que ponto é verdadeiro e eu não consegui tirar isso dele depois, mas eu não vou esquecer, vou tentar saber isso dele; ontem quase não dei aula, ele ficou na biblioteca.

No primeiro momento que a professora mencionou a informação do choro, tive a impressão de que o mesmo estava atrelado ao problema da medicação e até mesmo pelas cobranças para que André se comporte. No entanto, logo em seguida a professora declara não saber ao certo o motivo do choro e nem mesmo se houve, o que, particularmente, demonstra certa confusão no relato das informações e transmite a intenção de enfatizar aspectos os quais considera pertinentes para justificar suas defesas.

No que se refere às discussões sobre o efeito da medicação na vida escolar dessas crianças, percebemos que a posição das professoras em defesa ou de questionamento oscila, pois em alguns momentos demonstram ter uma postura mais crítica e questionadora quanto ao uso do remédio mas, logo em seguida, demonstram dúvidas e retrocedem nos comentários.

Moysés e Collares (1996) são contundentes em afirmar de que é bastante conhecido na história da humanidade o processo de transformar as questões sociais, que haviam se transformado em foco de conflito, em biológicas, resultando o chamado processo de biologização. “Nesse processo, sempre houve o respaldo de uma ciência de matriz positivista, cujos interesses coincidem com os de uma determinada classe social” (Moysés e Collares,

1996, p. 27). Neste sentido, relacionamos as afirmações das autoras com a questão observada na escola, pois demonstra essa forma de biologizar questões sociais, isentando do sistema social as responsabilidades e, além disso, atribuindo as causas do fracasso às doenças das crianças. Assim, coadunamos com as autoras de que a consequência desta forma de olhar para os problemas escolares desloca o eixo de uma discussão que deveria ser no âmbito político-pedagógico, “para causas e soluções pretensamente médicas, portanto inacessíveis à Educação” (Moysés e Collares, 1996, p. 28).

A isto, temos chamado de medicalização do processo ensino-aprendizagem. Recentemente, por uma ampliação da variedade de profissionais de saúde envolvidos no processo (não apenas o médico, mas também o enfermeiro, o psicólogo, o fonoaudiólogo, o psicopedagogo), temos usado a expressão *patologização do processo ensino-aprendizagem* (Moysés e Collares, 1996, p. 28).

Diversos trabalhos foram realizados estabelecendo a conexão entre os temas da educação e saúde. Desde 1996, Moysés e Collares apresentam a concepção de que ‘criança doente não aprende’ se mantém como pensamento dominante na escola e na sociedade, com a contribuição da medicina, desde sua constituição, enquanto ciência moderna. Nesta mesma direção, o trabalho de Gerson Zanetta de Lima (1985) discute as questões da história da saúde escolar no Brasil, assim como as ideias dominantes do Estado. Trautwein e Nébias (2006) realizaram a pesquisa com crianças encaminhadas para as Unidades Básicas de Saúde de São Paulo, para o serviço de atendimento Psicológico mediante a queixa de dificuldades de aprendizagem, com o objetivo de apreender os sentidos que as crianças constroem sobre si quando são encaminhadas para o serviço de atendimento psicológico, devido às queixas escolares e encontraram nos resultados que cada criança constrói um sentido próprio sobre seu processo de aprendizagem.

De acordo com Moysés e Collares (1996), quando a sociedade atribui as doenças à ignorância da população, as orientações se centram na figura da criança e encontram a solução: ensinar, considerando que este papel foi desenvolvido pela medicina com grande eficiência até nossos dias. Assim, o raciocínio circular e tautológico se fecha: “[...] para ter saúde é preciso ter conhecimentos e para aprender é preciso ser sadio e o seu reverso: a causa da doença é a ignorância e a causa de não aprender é a doença?” (Moysés e Collares, 1996, p. 74). Como podemos observar, concepções higienistas são retomadas nestes casos.

Sob este enfoque da medicalização, “os problemas da vida” foram transformados em doenças e distúrbios como: “distúrbios de comportamento”, “distúrbios de aprendizagem”, “doença do pânico” (Moysés e Collares, 1996, p. 75) e outras. De acordo com as autoras, “[...] o que escapa às normas, o que não vai bem, o que não funciona como deveria... tudo é transformado em doença, em um problema biológico, individual” (Moysés e Collares, 1996, p. 75) e desta forma:

A atuação medicalizante da medicina consolida-se ao ser capaz de se infiltrar no pensamento cotidiano, ou, mais precisamente no conjunto de juízos provisórios e preconceitos que regem a vida cotidiana. E a extensão (e intensidade) em que esse processo ocorre pode ser apreendida pela incorporação do discurso médico, não importa se científico ou preconceituoso, pela população (Moysés e Collares, 1996, p. 76)

Por outro lado, as autoras afirmam que alguns problemas psicológicos podem comprometer a aprendizagem e, nesse caso, o tratamento com o psicólogo auxiliaria essa criança a lidar com as questões referentes à sua vida, o seu sofrimento e não tão somente porque não aprende. Na maioria dos casos, se atribui desajustes emocionais às crianças da periferia, visto que vivem num ambiente diferente, com valores diferentes, onde é constantemente agredida pela vida e precisa se defender para sobreviver e, nesses casos: “A criança tem que ser forte. Que, agredida, dela se diz que é agressiva” (Moysés e Collares, 1996, p. 142).

Diante dessa afirmação das autoras, retomo a situação lembrada por André em que foi levado para a sala do diretor e, diante de uma condição que para ele era ameaçadora, reagiu dando chutes, pontapés, quebrando os computadores e *pen-drives*. Sobre o mesmo fato, a coordenadora, que na época era a professora de André, ao ser interpelada pelo diretor, respondeu que: “na minha sala de aula ele não age assim”, o que, segundo ela, causou muita ira no diretor.

Na tentativa de desvendar o que acontece dentro dos muros escolares, Moysés e Collares (1996) levantam algumas questões para reflexão e análise:

Poderia a escola ser o oásis para essas crianças? Se a escola é um ambiente saudável, como se pretende, por que é exatamente aí que as crianças não aprendem? O que acontece nestas três ou quatro horas, se a mesma criança aprende na rua, o local do perigo e da perdição? (Moysés e Collares, 1996, p. 149).

Além dessas questões, levantamos: por que na escola encontramos tantas referências de crianças com problemas de saúde? Moysés e Collares (1996) mencionam que essas questões sobre saúde aparecem até mesmo na fala das crianças e mencionam um exemplo da realidade escolar em que uma criança de sete anos ao desenhar sua escola, diz: “Na minha escola, todo mundo fica doente”. (Moysés e Collares, 1996, p. 150). Outros comentários também são frequentes no contexto escolar, como, por exemplo, de que as crianças não fazem porque têm preguiça, ou por falta de vontade, no entanto, coadunamos com Machado (2010) ao afirmar que as crianças não fazem “por um excesso de situações que produzem constrangimento e que fazem com que essas crianças insistam, muitas vezes, em não ocupar novamente o lugar de quem não sabe. Para a maioria delas não é preguiça, não é porque gostam de futebol e de brincar. É porque estudar se tornou demasiado sofrido” (Machado, 2010, p. 28).

A dinâmica de funcionamento que prioriza e atribui o defeito, a falha no cérebro ou na personalidade da pessoa, busca a defesa de que a responsabilidade do problema é do indivíduo, o que para Machado (2010) resulta em deixar de lado a perspectiva de que o funcionamento é que não está condizente com o que se espera. “Como se as oportunidades fossem as mesmas, como se as instituições fossem as ideais” (p. 28).

Para a autora, o funcionamento que culpabiliza o indivíduo reverte a solução para um sistema de controle que envolve a medicalização, assim, o que temos é a inversão de situações que deveriam ser avaliadas no social, mas que são direcionadas e atribuídas a questões médicas. Desta forma, a artimanha do controle “[...] produz a sensação de existirem problemas intrínsecos e pessoais. Talvez por isso tantas crianças nos relatem sensações de incompetência e doença” (Machado, 2010, p. 28).

Neste sentido, questionamos: a psicologia poderia fazer alguma coisa? Machado (2010) explica que, em sua formação, os profissionais da psicologia aprenderam que se as crianças têm problemas precisam ser sanados por especialistas. Esses problemas em nada teriam relação com a educação e saúde, incluindo o funcionamento das escolas e as práticas psicológicas. Assim, Machado (2010) conclui que retirando toda a contribuição e responsabilidade dos segmentos sociais, resta apenas colocar a responsabilidade no indivíduo e, neste caso, a criança. “O preço, quem paga, são as crianças, que primeiro precisam passar por situações constrangedoras, depois, devem se tornar pessoas com alguma

doença/deficiência, para então poderem, em algumas histórias, ser ouvidas e aprender” (Machado, 2010, p. 28).

Na contramão disso, enfatizamos que uma concepção crítica permite analisar o processo de escolarização tendo como foco a escola, fato que segundo Souza (2010), amplia a análise para “o conjunto de relações institucionais, históricas, psicológicas, pedagógicas e políticas que se fazem presentes e constituem o dia-a-dia escolar (Souza, 2010, p. 60). Sendo assim, os recursos da área da saúde, como os exames de última geração, as ressonâncias magnéticas, os mapeamentos cerebrais, as sofisticações genéticas, as reações químicas sofisticadas tecnologicamente, quando utilizados no campo da educação, retomam a lógica de que o fenômeno educativo e o processo de escolarização estão sendo avaliados no âmbito individual, do aprendiz, fato que consideramos controverso, pois “as relações de aprendizagem constituem-se em dimensões do campo histórico, social e político que transcendem, e muito, o universo da biologia e da neurologia” (Souza, 2010, p. 63).

Portanto, ter dificuldade de leitura e escrita não mais questiona a escola, o método, as condições de aprendizagem e de escolarização. Mas sim, busca na criança, em áreas do seu cérebro, em seu comportamento manifesto as causas das dificuldades de leitura, escrita, cálculo e acompanhamento dos conteúdos escolares. A criança com dificuldades de leitura e escrita é diagnosticada, procuram-se as causas, apresenta-se o diagnóstico e em seguida a medicação ou o acompanhamento terapêutico (Souza, 2010, p. 64).

Neste sentido, concordo com a referida autora, em considerar que é visível o retrocesso que ocorre no campo educacional, em que se transforma em patologia aquilo que é produto das dificuldades vividas por um sistema escolar, que não consegue dar conta de suas finalidades. “Sistema este fruto de políticas que durante décadas depauperaram a escola pública e dificultaram que desempenhasse seus papéis sociais e políticos” (Souza, 2010, p. 65).

Retomando o diálogo das professoras na reunião do conselho, a professora Silvana faz um resumo das características e dificuldades de cada criança. Assim, descreve:

André, na dificuldade de aprendizagem é a troca das letras; apresenta trocas no registro e na fala, na matemática não está fazendo o registro e isso começou acontecer de setembro pra cá porque até agosto era outra criança; se você olhar os cadernos dele: ele andou perdendo caderno, eu arrumei cadernos para ele, não consegue se organizar, ele não tá

organizado. A mãe foi buscá-lo na outra escola e disse que “se ele está sem remédio eu também estou”, então, entendi que não tem remédio pra ninguém.

Quanto ao **Luan**, ele evoluiu, na avaliação que fiz está alfabético, silábico ele já estava; não dou atividades diferentes, mas ele não faz o que a turma faz porque não dá conta e diferenciado na sala não dá, porque ele não acompanha; só acompanha a turma com auxílio, sempre com auxílio e pelo relato do pai, em casa também. Na parte de matemática o problema é ler sozinho e interpretar, pra executar as operações ele consegue, desde que esteja sendo questionado, com questionamento ele consegue fazer, sem questionamento não!! Em tudo!! Se dou um problema ele não sabe dizer qual a operação... E isso em todas as atividades.. Até o bimestre passado eu tinha colocado o sistema numérico decimal até 30 e estava conseguindo realizar as atividades e reconhecer até 30, e compreender o sistema só se tiver com o material dourado; então só com apoio do material dourado, mas não passa de 100; sequência numérica de 1 em 1 vai, mas se eu faço pulando é pior ainda, então só com apoio mesmo, com questionamento e estando do lado dele...

Coordenadora: ele vai demorar um pouco mais...

Silvana: vai... e o pai já está ciente.. na verdade ele está preocupado... e se ele for diagnosticado TDAH ou limítrofe é certeza que vai para a sala de recursos à tarde.

Coordenadora: quando precisa de uma avaliação maior tem a equipe de psicólogos que ela pede para fazerem os testes, um deles é o WISK, como foi no caso da Mariana..

A professora menciona sobre o exame audiométrico que a fono recomendou para o pai de Luan, mas não foi feito, pois o mesmo levanta a hipótese de algum problema na visão e que se constatado esse problema de audição, também será encaminhado para a sala de recursos.

Sobre a Mariana a professora considera que tem mais dificuldades comparadas a Luan, e diz: mas evoluiu, ela está também no alfabético; em relação à escrita espontânea só em sílabas, ela lê as coisas simples que não tem tanta dificuldade; a Mariana é tudo com apoio, inclusive a parte da leitura simples é tudo ali, tem que estar junto, e sempre estar repetindo, repetindo, repetindo, porque se não ela não consegue entender o que é falado para ela, e isso continua...evoluiu sim, mas continua... na matemática é a mesma coisa, se você faz parte por parte de uma conta, ela não compreende números grandes, ou seja, o que tem centena esquece!! Mas quando você está fazendo a conta e vai tapando parte por parte ela vai fazendo...

A professora Silvana mostra a prova deste bimestre de matemática e Mariana conseguiu resolver mais exercícios na prova passada, comenta ainda que tem a impressão de que a menina responde qualquer coisa para se livrar. Nos problemas, Mariana desenhou as dezenas mas não montou a conta. Concordo quando a coordenadora alerta de que o raciocínio estava correto, só não terminou de armar a conta e o fato de ela ter desenhado sozinha demonstra que identificou a operação a ser realizada: “isso tem que ser valorizado se não ela pensa que erra tudo! E erra tudo!!”.

Diante dos relatos da professora e ao visualizar o processo que Mariana escreveu na prova, relembro o encontro dos palitos em que realizava a soma das unidades, mas ao passar para dezena não conseguia encontrar a resposta. Em algumas questões da prova fez a soma corretamente, mas em outras montou a conta, demonstrando dominar o processo e só errando o resultado.

Durante toda a reunião do conselho, a professora Silvana anotava em uma ficha oficial, que seria encaminhada à Secretaria, os aspectos importantes da avaliação que estava sendo realizada e, por diversas vezes, perguntou para a coordenadora como deveria escrever na ficha. Ao que me parece, essas obrigações burocráticas sempre estão presentes no cotidiano das professoras, o que dá a impressão de que as formalidades são mais importantes do que propriamente a conquista das crianças, além de transparecer que a professora não aproveita livremente desse momento para reflexão de sua prática, focando apenas nas dificuldades dos alunos.

Então a professora comenta: *“Olha aqui oh... tudo sozinha, mas quando passa de dois números não consegue... óbvio... ela não consegue..., não adianta, não consegue, o engraçado é que ela armou”*.

Coordenadora: já que você vai ficar com ela ano que vem, pode mostrar o que acertou e dá o certo para o raciocínio dela... Pode chegar na sala de dizer “você acertou”, ela tem que entender que acertou, e o resultado faltou só uma coisinha...

A coordenadora relembra de um curso oferecido pela secretaria, Alfinati, em que apresentaram várias estratégias para as professoras ao ensinar o sistema de numeração decimal e uma dessas estratégias foi a chamada “casinha” da unidade, dezena e centena, sendo que: “o professor não tira a casinha do aluno, mas é o aluno que sai da casinha”.

Silvana: **“a Mariana é reprovada certa porque é a primeira vez que faz o 3º ano, então ela pode ficar mais um, e mais um, só que mesmo ficando mais um, pelo que eu percebo eu não sei se ela consegue ir mais,** porque o currículo da Mariana é todo adaptado e nem coloquei que ela chega

até a centena porque não pode; então, tudo o que eu for dando pra ela tem que estar de acordo com o currículo”.

Algumas situações impostas pelo sistema educacional foram discutidas pelas professoras, como, por exemplo, a situação do corte etário em que as crianças matriculadas na Educação Infantil de 5 para 6 anos, e que faziam aniversário até 31 de março, foram agrupadas e passaram a fazer parte do 1º ano. Nessa escola, montaram uma turma com essas crianças e conseguiram não misturá-las com as outras que já estavam no 1º ano desde fevereiro, ficando até o 3º ano juntas, fato que não ocorreu em todas as escolas.

O último conselho de classe do ano foi realizado em 04 de dezembro de 2013, em que as professoras se reuniram apenas para assinar a ata da reunião, pois as decisões quanto à retenção de Luan e Mariana já estavam certas. Nessa última semana, percebi as crianças aflitas para saberem ao certo a confirmação de que haviam passado o ano, pois continuavam perguntando sempre que podiam para a professora.

Considero que todos os momentos presentes na escola e a menção dos mesmos contribuíram para compreender toda a trama que se desenvolve ao redor do processo de escolarização das crianças. Diante disso, algumas situações pareceram bem pontuais no que se refere à mediação do Psicólogo ao trabalho do professor, a qual passo a abordar a partir de então.

5.8 Mediação do psicólogo para os professores

No dia do primeiro encontro em grupo com as crianças, 10 de setembro de 2013, a professora Silvana relata que as crianças estão abordando o tema de namoro na sala de aula e desabafa: “não aguento mais de tanta fofoca” e aborda a questão da reprovação de Luan e Mariana dizendo que precisa preparar os pais de Luan porque a decisão da escola é essa. Segundo a avaliação da professora, Luan é muito imaturo e a família o trata como um bebê, mas, ao mesmo tempo, quando o pai está de plantão, Luan fica na função de homem da casa e dorme na cama com a mãe. Segundo a professora, nas atividades de leitura na sala de aula, Luan sempre diz que não sabe ler e supõe que ele tem medo de errar, porque em casa o pai parece ser bravo, pois mencionou para a professora que estaria tomando conta dessa parte de tarefas do Luan. Isso explica claramente o desenho que Luan fez da situação de uma pessoa ensinando e outra aprendendo.

Diante disso, retomo alguns assuntos que conversamos anteriormente no sentido de valorizar aquilo que a criança consegue fazer com a ajuda de alguém que sabe um pouco mais, incentivando que vá adiante. Com relação aos pais de Luan, relato perceber que entre o pai e a mãe existe um ponto de conflito na forma de conduzir a rotina de estudo, pois a mãe demonstra não se importar em o menino deixar de fazer as tarefas, mesmo porque o próprio Luan relatou situações em que não faz a tarefa porque dorme, fica muito tarde e a mãe manda ir para a cama. Outro aspecto a ser considerado é a questão da reclamação da mãe para a professora de que estava mandando tarefa demais para casa. Já o pai, em nossa conversa, demonstrou uma postura de compreender que a criança precisa ter rotina, precisa das ajudas em casa.

Diante disso, levanto alguns questionamentos com a professora: “como fica essa criança no meio de relações que têm uma postura diferente diante das tarefas escolares que ele precisa cumprir?”, “o que pensa Luan sobre as tarefas da escola?”, “as ajudas dadas a Luan, pela família e pela escola são suficientes para suprir suas necessidades a ponto dele aprender e se desenvolver?”, “não seria um pouco cedo para decidir a vida escolar de Luan, visto que estávamos no mês de setembro?”, “não seria o caso de olhar mais para as condições oferecidas a Luan para compreender os fatores que estavam influenciando essas dificuldades?”

Tantos questionamentos foram emergindo ao considerar que é imprescindível pensar que para uma atuação pontual e crítica os profissionais, psicólogos escolares e professores, precisam buscar todos os elementos que constituem e acompanham a vida de escolarização dessas crianças. Considero que esse resgate histórico das diferentes versões para o mesmo fenômeno constitui uma forma de atuação dialética em que, nesta problematização de compreensão e intervenção, se buscam, por meio das vozes que participam dessa constituição, elementos que compõem toda a trama do fenômeno.

Na continuidade da conversa com a professora, mais um desabafo: “*essa sala é cheia de problemas, desde o início do ano eu não queria o Fábio aqui, mas não tive como, tive que aceitar ele, ou viria outro pior*”. Diante disso, considerei que a professora deveria saber sobre a participação das crianças no encontro desse dia e ao relatar que Fábio leu lindamente a história, assim como Ana Cláudia, ela muda o semblante e diz: “*eu fico até emocionada de saber que eles estão lendo!! Nossa!!! Isso é fruto do meu trabalho*”.

É por levar em conta o postulado de Leontiev (1978) de que é pela educação que o homem se humaniza e que ele precisa se apropriar dos bens culturais para se tornar humanizado, que consideramos ser por meio da escola e pelo acesso aos conhecimentos científicos que o aluno é provocado em suas funções psicológicas e, conseqüentemente, transforma a sua maneira de conhecer a realidade. Neste trabalho estão imbuídos os professores com a mediação que fazem entre o conhecimento curricular e o aluno, provocando a transformação dessas funções e possibilitando o avanço do desenvolvimento de novas estruturas mentais. Neste sentido, Eidt e Tuleski (2007) defendem que:

Ao professor cabe a função da mediação entre o conhecimento já existente e os alunos, sendo que os conteúdos trabalhados por ele no processo educativo criam, individualmente, nos aprendizes, novas estruturas mentais, decorrentes dos avanços qualitativos no desenvolvimento de cada criança (Eidt e Tuleski (2007) p. 532).

Nesse momento de desabafo da professora Silvana, senti a necessidade de valorizar o trabalho desenvolvido por ela, coadunando com as afirmações de Facci (2009) sobre a valorização do trabalho docente, assim como a criação de novas possibilidades e parcerias do psicólogo com os professores no sentido buscar alternativas para os problemas que se apresentam no trabalho pedagógico. Consideramos, assim como a autora, que para tanto é necessário levar em conta os fatos produzidos pelos homens de uma determinada sociedade, a qual dividida em classes, provoca condições concretas na qual o professor enfrenta ao desenvolver seu trabalho: “[...] hoje, o professor está excluído da escola, ele não tem conseguido desempenhar a sua função social: ensinar” (Facci, 2009, p. 115). A autora complementa ainda, que os processos de exclusão desse professor se dão nas mais diversas formas, como: mercado de trabalho, minorias raciais, indivíduos que possuem necessidades educativas especiais, políticas nacionais de educação/aprovação/reprovação, responsabilidade atribuída aos pais pelo fracasso escolar em detrimento da relação comprometedora das políticas educacionais.

Compartilho com as defesas de Facci (2009) em não compactuar com as ideias que culpabilizam o professor pelo insucesso dos alunos, no entanto, ter clareza da importância do trabalho e compreender os aspectos que envolvem o fracasso escolar, estabelecendo uma relação deste com o fracasso da sociedade capitalista “[...] que não consegue mais dar conta de suprir as necessidades básicas da população, tais como alimento e moradia, e muito menos dar conta de socializar um dos bens mais preciosos produzidos pela humanidade: o

conhecimento científico” (p. 115) é de fundamental importância para que os professores desenvolvam uma postura crítica no olhar para as queixas escolares.

No que se refere à aplicação das provas, aplicadas na semana anterior em final de setembro, a professora Silvana me confidenciou que Luan e Mariana foram retirados da sala de aula e realizaram as provas na sala de recuperação com a professora Ana. No entanto, os resultados foram muito desastrosos. Ao ser questionada sobre a utilização dessa estratégia, explica que pensaram que fosse melhor que eles estivessem separados da turma já que não conseguem acompanhar o ritmo dos colegas. No entanto, diante desses resultados, sugiro que sejam aplicadas novas provas, em sala de aula e com as ajudas necessárias da própria professora, pois para as crianças esse é o seu contexto: a sala com os colegas, com as atividades sendo dirigidas por ela.

Depois do ocorrido, a professora Silvana relata que as crianças conseguiram resolver as provas e os resultados foram bem melhores, afirmando: *“percebo que os alunos têm medo de realizar a prova porque quando fazem as atividades em sala vão fazendo naturalmente, sem cobranças”*.

No que se refere à avaliação realizada pela psicopedagoga da secretaria ao caso de Luan, a professora Silvana se posiciona contrária, pois a hipótese da profissional é que o Luan esteja numa condição “limítrofe”, mas a professora menciona: *“não concordo com essa hipótese, penso que ele tem dificuldades e não aprende”*. Anteriormente, a fono recomendou um exame audiométrico, levantando a suspeita de que Luan teria um distúrbio na audição, mas o exame só pode ser feito via particular e custa caro, por isso a família não realizou.

Quanto ao desenvolvimento de Mariana, a professora relata que fica intrigada, pois na sala de recursos a menina produz textos, escreve, realiza ditados e na sala de aula parece ficar travada. Com relação ao aluno André, mantém sua avaliação de que sem o remédio é muito difícil controlar a situação, pois anda pela sala o tempo todo, grita, canta, resmunga, traz alimentos e come durante a aula, burla as regras, chama a professora. Nos encontros com o grupo tive uma mostra dos relatos da professora, pois observei que nos momentos que estava com a atenção voltada para qualquer colega, André tinha o comportamento de chamar atenção: se dirigia ao quadro e escrevia, cantarolava o tempo todo, gritava me chamando a todo o momento. Nas gravações dos encontros em grupo, encontrei dificuldades de identificar a fala das crianças visto o barulho excessivo nos momentos da atividade, salvo quando usava a estratégia de falar mais baixo, com gestos para diminuir o volume da voz.

5.9 Encontros finais com a escola

Considero que, ao longo do ano, vários encontros enriqueceram toda a pesquisa visto a participação, enquanto pesquisadora, de alguns momentos pontuais na escola, como, por exemplo, as reuniões de pais, reuniões de professores, conselhos de classe no meio do ano e no final do ano, as conversas semanais com a coordenadora, professora e diretora. No mês de novembro as crianças tiveram algumas atividades extra na escola, como: o passeio “na fazendinha”, onde tiveram aula prática sobre os animais, a “provinha Brasil” a qual gerou muitas discussões internas, pois a preocupação da escola com a meta a ser atingida frente ao Governo, principalmente da diretora e da professora Silvana, é que estavam inclusos os alunos em situação de adaptação curricular. Oficialmente, é por meio dessa avaliação que o governo calcula a nota do IDEB da escola. Neste dia, uma professora designada pela Secretaria de educação veio à escola para realizar a aplicação desta prova, assim, a professora da sala não ficou presente no momento da aplicação e, segundo as informações que recebeu, a prova não seria lida para as crianças, ou seja, deveriam realizar a prova sem nenhum tipo de orientação ou leitura prévia por parte da professora.

Diante disso, questionamos: Qual a lógica que norteia esse tipo de avaliação? Se o professor ler a prova, isso quer dizer que a criança não está realizando a prova sozinha? E, além disso, neste entendimento é clara a posição de que o primordial é o resultado e não o processo tendo vistas de como a criança utiliza os recursos mediadores que lhe são oferecidos e resolve a tarefa.

Nos últimos dias de aula, conversamos sobre a reprovação de Luan e Mariana considerando a possibilidade de repensar as práticas que já estavam instituídas, repensando o lugar que essas práticas ocupam o interior da escola. No entanto, mesmo que demonstrando considerar adequados alguns dos questionamentos levantados, a decisão já estava tomada e Luan e Mariana ficariam retidos no 3º ano.

5.9.1 Encontros finais com as crianças

O dia 29 de outubro foi a data programada para o último encontro com as crianças. Neste dia, planejei que durante a atividade de desenho, estaríamos numa conversa, pontuando os aspectos positivos observados como, por exemplo, as suas habilidades, a criatividade, o que sabe fazer com ajuda e sem ajuda, assim como as dificuldades ligadas ao momento das

atividades em sala, ou seja, a hora da leitura, a escrita, as operações matemáticas, e o que precisa melhorar. Também elenquei como objetivo, investigar junto às crianças como percebem e avaliam o processo que participaram durante o ano, sinalizando o que mais gostaram e o que menos gostaram.

Esse encontro foi realizado individualmente e a atividade envolveu o desenho do que mais gostou durante os encontros. No caminho para a sala onde ficaríamos, fui conversando com Luan, que logo ao sair da sala disse: “dei sorte”, pois mencionou que não teve que terminar a atividade. Neste diálogo com Luan, o menino declara que a atividade mais difícil que fizemos foi se desenhar e desenhar a família, pois, segundo ele: *“o mais difícil é a cara, os olhos, o nariz, a boca, o cabelo, a roupa..., o corpo é fácil”*.

Sobre a atividade que mais se lembra, Luan diz: *“aquela que você colocou no olho e tinha que descobrir o que era, e eu via por baixo..., mas nem tudo”*.

P: sobre as coisas que aprendemos na escola: ler, escrever, fazer continhas..., mudou alguma coisa?

Luan: sim mudou.... tá mais difícil...

P: mas você está conseguindo fazer?

Luan: mais ou menos...

P: o que você não está conseguindo?

Luan: o problema é que eu leio e não consigo fazer, mas se alguém lê... eu consigo fazer...

P: mas por que será que isso acontece?

Luan: porque eu sei ler algumas coisas!!! Não tudo...

P: algumas não sabe?

Luan: tem algumas partes que eu consigo ler e algumas partes que eu não consigo ler...

P: e se não consegue ler?

Luan: não consigo fazer!!!

P: hum... então, o que precisamos melhorar?

Luan: a minha leitura!!

P: e como a gente vai melhorar a sua leitura?

Luan: lendo!!! (risos, risos)

P: e se ler na hora da escola, vai ser suficiente para melhorar a leitura?

Luan: não...

P: não??

Luan: tem que ler todos os dias..., não só nesses dias, no sábado e no domingo não...

P: ah... era bom ler todos os dias um pouquinho..., será que consegue ler um pouquinho em casa todos os dias?

Luan: eu consigo..., mas eu tenho preguiça!!!!

P: preguiça??

Luan: até de levantar, de jogar no play tenho preguiça...

P: nossa..., mas tem preguiça sempre?

Luan: sim..., eu fico com vontade de jogar, mas fico com preguiça de jogar... eu queria que colocasse o play do lado da televisão e aí, já passava tudo e eu jogava do lado da televisão

P: e aí, não precisava nem mexer...

Luan: nem do sofá...

Neste diálogo, Luan menciona que vai dormir todos os dias à meia noite, porque fica esperando a mãe chegar do curso e levanta mais ou menos sete horas para vir à escola. Questiono com o menino se essa preguiça não pode ser cansaço e falta de dormir um pouco mais à noite e que, então, deveria experimentar ir dormir mais cedo para observar se fica mais descansado durante o dia. Relata que a mãe chega do curso e vai à casa da vizinha e como ele já dormiu um sono, depois disso, não quer dormir mais e não consegue dormir na própria cama: *“mas só consigo dormir muito tarde, quando eu vou pra cama cedinho eu fico acordado até muito tarde sem fazer nada... só com o pensamento”*.

P: e demora dormir e o cérebro fica cansado...

Luan: fica mesmo...

P: então, qual o segredo para melhorar a leitura?

Luan: ler um pouquinho em casa...

P: isso mesmo... e o que você pode ler em casa?

Luan: eu gosto dos livros da minha irmã, do cascão, da Mônica e do lápis mágico da outra menina...

Assim, explico para Luan que estamos lembrando as atividades que fizemos e que nesse momento deve desenhar as coisas de que mais gostou, o que foi mais legal e até coisas que aprendeu, se preferir. Luan pega a folha de sulfite, olha, olha, pensa, pensa e diz: “ah... é pra desenhar o que mesmo?”

P: pensa no que você mais gostou nos encontros...

Luan: não vai ser coisa boa!! Pode ser qualquer coisa?

P: pode! Em que você está pensando e que não é coisa boa? (Luan mostra o lápis e o sulfite); ah... o lápis e o papel não são coisas boas? Por quê?

Luan: porque é atividade e não é coisa boa!!!

P: hum.... entendi... atividade não é coisa boa...

Luan: e nem legal!!! É...., mas tem que fazer então??

P: você preferia que fosse o quê?

Luan: eu queria que tinha uma porção para eu ficar menor..., pra eu fugir da aula e daí depois ninguém me acha e aí eu vou pra minha casa, que eu cheguei até aqui e aí depois eu pego, aí depois eu fico lá em casa nanico e aí eu espero a minha irmã e eu falo: “oi Taís... sou eu”; minha porção mágica!! E aí eu fico deste tamanho (mostra com a mão bem pequeno)

Interessante observar que Luan verbaliza não gostar das atividades que envolvem o lápis e papel e declara abertamente que preferia ser um nanico para não ter que fazer. Durante um bom tempo Luan ficou com o papel à sua frente e não desenhou nada, enquanto isso foi conversando.

P: e se fugir da escola o que pode acontecer?

Luan: eu fico burro!!

P: não vai aprender nada... e você quer ficar sem aprender?

Luan: aí eu aprendo em outra escola... não nessa... fico nanico lá vendo, lá vendo...

P: fica vendo e sem fazer nada?

Luan: é sim...

P: será que se a gente só ficar vendo sem fazer nada, a gente aprende?

Luan: não sei... acho que... eu fico em cima de alguém e eu fico vendo lá..., e no quadro, tipo a professora, mas só que nanico... e corrigindo... porque eu queria já ir escrevendo e eu ir lendo dinâmica né??

Luan vai falando e não demonstra que vai desenhar, então sinalizo que o sinal do recreio vai bater em 10 minutos e é o tempo que ele tem para desenhar, se não vai ficar no recreio desenhando. Percebo que, mesmo nas atividades dos encontros, Luan não conversa e faz como as outras crianças: ele para, fica olhando e, por isso, outras vezes, ficou sem terminar, como, por exemplo, no dia que reclamou da coceira, da mesma forma que ocorre na sala de aula.

Luan: mas gostei mais daquele das ferramentas... e deixa eu ver mais o que....eu lembro que você tava contando , o nome da história eu não lembro, mas era a história de um golfinho que reprova..., e lá fora foi a história da tartaruga que não sabia as regras e corria rápido e bagunçava a sala!!

P: isso mesmo... e qual das duas você mais gostou?

Luan: ah, isso eu não sei!! A do golfinho..., a menina que reprova... e a história da tartaruga..., o menino bagunça a sala de aula; não tem nem como alguém entrar lá dentro de tão rápido que ele entra assim.. (mexe com as mãos) e corre..., e se alguém entrar lá dentro vai morrer né? Ele não para nunca... é porque ele vai fazer isso aqui e eu ia ir naquela festa!!! (risos), to brincando... aí eu ia sair da aula e ia lá no banheiro, vomitar lá dentro, depois sair, entrar lá dentro e correr atrás dele, soltar ele na sala de aula e

dar para professora... isso que eu ia fazer!!!é que ele ia aprender..., não ficar na frente dela, eu ia dar pra professora... PELO MENOS IA ESTAR GASTANDO TEMPO NÉ?

P: gastando tempo? Para não acontecer o quê?

Luan: ué!!! Acabar a aula!!! Mas eu ia ir lá mesmo assim

Novamente Luan se refere em não realizar as atividades para gastar tempo e nesse momento percebo que está usando a estratégia para não ter que desenhar, no entanto, menciono novamente que o tempo está acabando e que ele precisa desenhar.

Luan: não sei... dá pra desenhar uma coisa muito legal..., vou fazer a ferramenta do meu jeito... tem a ferramenta pra eu ver e desenhar aqui?

P: hum... que pena não trouxe hoje...

Luan vai desenhando e sussurrando a ferramenta que desenhou: a chave de fenda e a furadeira. Ao terminar o desenho proponho para escrever o nome em todas as ferramentas e foi bem difícil soletrar as letras e, além disso, o sinal do recreio bateu e Luan ficava a todo o momento: *“posso ir?”*, mas decidi, nesta situação, ser firme com ele e não o liberei até que completasse toda a atividade. Mesmo assim, Luan não quis pintar o desenho e justificou que era um desenho e que não ficou bom mesmo: *“eu não gostei... tá feio.. é desenho de qualquer maneira..., não é nem de qualquer maneira, a furadeira e as ferramentas não...”*.

Para Mariana, o jogo de que mais gostou foi os palitos, mas quando pergunto sobre as mudanças ocorridas durante o ano, a menina não soube responder, então, fui sinalizando para o fato de que ela aprendeu escrever mais um pouco, estava lendo mais, escrevendo mais nos cadernos, pronunciando melhor as palavras, até cuidando melhor da higiene pessoal, pois foi levada ao dentista para fazer limpeza nos dentes e, a partir de então, foi trazendo a escova de dente para a escola. Nesse encontro, Mariana conta que a amiga que mora no lar já menstruou, mas ela ainda não. Sobre o encontro de que mais gostou menciona que foi *“o jogo dos palitos que não podia mexer”* e escolheu esta atividade para desenhar como a preferida.

Segundo Ana Cláudia, do que mais gostou nos encontros foi a *“criatividade”* e incluiu: o jogo de adivinhar os objetos, as massinhas, e *“gostei quando a gente tinha que ler as histórias e ajudou na leitura que você falou pra gente ler e pra gente mostrar o que a gente entendeu”*.

P: tem alguma coisa que mudou muito do que era do início do ano e agora?

Ana Cláudia: tem sim... eu não sabia ler, não sabia escrever, não sabia continha de mais e de menos, de dividir e de vezes, não sabia como usar a tabuada e a professora tinha que me explicar e eu tava no reforço e agora já sai do reforço e já sei ler, já sei escrever, já sei continhas!!!

Ana Cláudia conta tudo sobre o que aconteceu sobre a retirada da guarda da mãe, o que indica que a menina sabe sobre as ocorrências de abuso, as audiências e os motivos, pois o juiz a chamou por diversas vezes para conversar. Nesse momento do ano, Ana Cláudia se mostra muito afoita, frente à possibilidade de mudar de escola porque poderá ir morar com a mãe no próximo ano.

P: você já teve a experiência de ter algumas dificuldades para aprender algumas coisas, mas depois foi superando e agora está aprendendo muitas coisas novas, está super bem..., o que você acha que às vezes dificulta a aprendizagem de alguns conteúdos?

Ana Cláudia: é que a gente não entende as coisas..., é que eu vou e falo pra professora, a professora me explica..., só que eu não entendo nada... eu não consigo entender...

P: e o que você acha que mais ajuda aprender?

Ana Cláudia: a hora da leitura!!!

Para Fábio as atividades de que mais gostou foram: o círculo no chão, encaixar as ferramentas, desenhar a escola, a massinha e, assim, decide desenhar a caixa de ferramentas, escrevendo o título e, como nos outros encontros, pediu para desenhar o avião de guerra de que tanto gosta. Sobre as mudanças durante o ano, conversamos:

P: mudou alguma coisa do início do ano para agora no final do ano?

Fábio: no começo do ano as coisas eram mais fáceis e agora tá ficando mais difícil.. e agora não tô lendo mais historinha daquele tamanho.. (se refere aos livrinhos de história que trouxe nos encontros e que ele leu), já tô pegando um monte de gibi pra ler, bem grandão!! (e mostra com a mão o tamanho do gibi).

Particularmente, com André, o encontro já iniciou engraçado, pois ao retomar que realizamos vários encontros e que gostaria de saber do que ele mais gostou, inclusive se foi o formato individual ou com o grupo de amigos, André respondeu imediatamente: *“uai... deixa eu ver essa última aula primeiro, né?”*. Assim, diante da proposta do desenho sobre a atividade de que mais gostou, André inicia o desenho e enquanto isso fui conversando com ele e abordei o assunto do remédio e André declara que não está tomando o remédio, pois não há diferença alguma quando toma, *“é a mesma coisa, só quando não toma aí fica bravo”*.

P: e nas tarefas da escola?, muda alguma coisa?

André: não!! Mesma coisa a tarefa!!

P: mudou alguma coisa do André do início do ano para agora?

André: mudou!! A minha letra.. e um monte de coisa... a escrita e a lida...

Segundo André, no início do ano era mais difícil e agora estava ficando mais fácil e como já conversou com os colegas do 4º ano, diz que: *“e o 4º é que vai ser um pouco mais*

difícil, porque o 4° faz contas de multiplicação... e muda que no 4° você tem nota... igual aquele negócio lá: quando seu filho foi bem, o negócio dessa cor oh..., o negócio é assim". André estava querendo falar sobre o boletim, pois depois explica que quando vai bem é azul, mais ou menos é verde e se for mal é vermelho. Sobre as provas do próximo ano, o menino afirma que são as mesmas, pois percebeu isso esse ano e, por isso, o amigo estava estudando com ele: "e daí quando vim a prova, eu acho que vai ser a mesma porque a prova desse ano foi a mesma que a do ano passado!!"

P: será que foi a mesma?

André: foi!!!

P: você acha que foi igual?

André: igual... daí eu só copieei a prova do meu caderno que eu já anotei... e já passei!! Daí o 5° que é pesado!! Daí eu passo e vou pro 5°... ai meu Pai!! Daí o texto tem umas cinco folhas, um texto de duas folhas inteiras é fácil...

P: mas se for para ler um texto de duas folhas você lê?

André: leio!!! Lê é fácil!!!

P: hum... ler é mais fácil do que escrever?

André: pior..., eu prefiro a ler e nem escrever... que fica demorando..

Ao questionar André sobre a melhora nas leituras e o que o ajudou, o menino conta que grava as aulas, chega em casa passa para o computador e ouve novamente. Fiquei abismada de ver a fluência com que André explica como faz para estudar e declara que usa muito o computador: *"é o que eu mais uso"*, e também ouve outras aulas que as pessoas colocam o youtube: *"e daí eu passo para o computador e ponho na internet pra quem não foi pra escola .. e já sabe que tem algum conteúdo.. e vai assistindo.. não conta pra tia!!!"*. *"é... eu já tô preparando pro 4° ano pra eu passar"*.

P: o que você achou de ficar retido no 3° ano?

André: valeu... valeu a pena por causa que eu não sabia ainda ler direito e daí eu aprendi...

P: mas no começo quando a professora falou que você ia ficar retido...

André: fiquei triste... esse ano eu tenho que passar!!! 3 vezes!!! Ô loco!!

Nas atividades que gostou de realizar, André incluiu os palitos, as histórias e desenhar livre e mencionou que gostaria de ter pintado com tintas. Interessante que nesse encontro, a partir de certo momento, os papéis se invertem e André começa a fazer perguntas

para que eu adivinhe o desenho livre que ele está fazendo, que ao final era um elefante e uma caveira.

Terminados os encontros com atividades direcionadas com as crianças, no dia 03 de dezembro de 2013, preparei um encontro para a entrega de lembranças para cada uma onde reuni as crianças na sala em que sempre ficávamos para nossas atividades, conversamos sobre diversos assuntos e percebi as crianças sorridentes. Então, agradei a parceria durante o ano todo, afirmando que tinha sido muito bom estar com todos eles nesse período e gostaria que cada um falasse o que achou de tudo o que fizemos, assim André respondeu: “*foi maravilhoso!*”; Mariana: “*eu amei!!*”; Luan: “*eu gostei!!*”; e Fábio: “*eu amei tudo!!*”. Neste dia Ana Cláudia faltou à escola, mas separei seu presente para ser entregue depois.

Assim, entreguei os pacotes de presentes para cada um, o qual continha: cadernos, lápis de cor, canetinha colorida, giz de cera, cola *gliter*, adesivos, apostila com desenhos para pintar. Após a entrega, tiramos fotos para lembrança desse momento tão especial.

5.10 O QUE MUDOU?

Olhando para todo o processo de orientação desenvolvido até então, considero que a intervenção faz parte da metodologia desde o primeiro contato estabelecido com a escola, sendo assim, portanto, uma proposta de Avaliação Psicológica com caráter interventivo. Estando o Psicólogo inserido no contexto escolar ou, mesmo que venha para a escola com objetivo de avaliar alguma criança que lhe foi encaminhada, seja via secretaria ou não, está intervindo. Enfatizo a ideia de que a chegada do profissional na escola provoca um movimento entre as pessoas e mesmo que elas não tenham essa clareza passam a observar as queixas e seus atores de forma diferenciada. Neste sentido destaco algumas mudanças observadas advindas de um processo de construção de avaliação interventiva.

Com as crianças sinalizo o fato de demonstrarem em sua postura estar confiantes frente às situações de resolução de atividades sob a perspectiva de que, assim como as outras crianças, também podem resolver as atividades, mesmo que em seu tempo e a seu modo.

Na última semana de aula do ano letivo, no dia 26 de novembro de 2013, dedico uma parte do período para retornar à sala de aula e presenciar alguns momentos da aula, pois uma das atividades propostas para este dia é a avaliação de matemática. Assim, estavam realizando

algumas atividades de matemática como forma de revisão do conteúdo para a prova, e a professora corrigia as continhas no quadro. André vai respondendo a todas as perguntas que a professora faz manuseando as cartinhas, com o caderno embaixo da carteira e, em algumas contas, utiliza os dedos para contar e dar a resposta. Luan demonstra acompanhar as explicações da professora, mas não registra as atividades no caderno. Ana Cláudia, debruçada na carteira aparenta estar com sono, mas observa as informações que a professora passa nesses momentos. Enquanto a professora corrige as contas e os problemas, Mariana realiza a cópia das contas.

Diante disso, acredito que a dinâmica comportamental aparente das crianças em sala de aula aparenta se manter da mesma forma que no início do ano, não apresentando diferenças significativas. No entanto, destaco que algumas ações da professora indicam avanços na condução e apresentação das atividades em sala, principalmente porque em outros momentos anteriores a professora havia relatado ter sido orientada a não ler as avaliações e, após nossas intervenções, passa a realizar uma revisão antes da prova, além de ler toda a avaliação explicando como deveriam realizar cada exercício, disponibilizando as cartelas de tabuadas para todos os alunos que quisessem. Dentre algumas atividades desta avaliação estavam: ditado de números, número antecessor e sucessor, unidades de medidas, decomposição de números, problemas e contas.

No que se refere à professora Silvana, em conversa com a mesma em setembro, menciona que está preparando uma avaliação de matemática e português diferenciados para Luan e Mariana, visto que nas anteriores ficou evidente a dificuldade deles em realizar o que estava proposto. Percebo que, ao longo do tempo, a professora começou pensar e buscar alternativas para ajudar as crianças a superar as dificuldades pedagógicas, evidenciando essa nova postura nas declarações e nas análises que passou a realizar frente às situações.

No que se refere à leitura das provas, a professora Silvana havia relatado sobre a mesma recomendação dada pela secretaria de que não deveria ler as provas para os alunos e, nesta condição, a mesma declarou: *“eles foram um arraso”*. Nesta situação, argumentei que as crianças precisam saber e entender do que se trata o que está sendo requerido delas. Ao trabalhar com a graduação, por diversas vezes é preciso ler com os alunos a avaliação e explicar o que está sendo pedido. Diante disso, a professora se mostra disposta em mudar sua conduta e responde: *“sabe o que vou fazer? Vou dar outra prova e vou ler a prova!!”*. Depois do ocorrido, a mesma relatou: *“eu estava fazendo tudo errado!! Não faço mais isso”*. Essa

mudança na condução das avaliações em sala resultou em melhora significativa na realização das mesmas, pois, passado algum tempo, a professora relatou: *“ler as provas funciona..., pois daqui pra frente vou ler”*.

Em uma última conversa com a professora no final do ano, retomo que os fundamentos que norteiam minha pesquisa dão enfoque para o processo de escolarização, olhando para a avaliação como um instrumento que viabiliza a compreensão da construção desse processo. Desta forma, enfatizo que a avaliação realizada tem outra perspectiva, pois não tem o lugar de centralidade para diagnosticar o que a criança tem, e o mais importante não é o veredicto dado a ela, mas tudo o que envolve essa construção. Diante disso, a professora declara:

“você fez uma coisa muito diferente e eu não conhecia esse jeito da Psicologia lidar com essas questões”, assim explico: “provavelmente você estava acostumada com o profissional que vem à escola, aplica um teste e dá um resultado..., e a minha perspectiva de trabalho não é essa, pois tudo o que fui conversando com você, com a criança, com a diretora, com a coordenadora, nossas interações fazem parte desse processo. Foi muito interessante porque não achava que fosse assim, mas foi muito bom..., aprendi muito... Seria bom se você continuasse aqui... Quero muito ter a sua ajuda no próximo ano... Vamos falar com a coordenadora para ver a continuidade desse projeto...”

Interessante observar a relação de ambivalência que se estabelece, pois ao mesmo tempo em que pontua as diferenças nos processos avaliativos, em outros momentos requisitou “o que fazer” na busca de saber “o que é que essa criança tem”. Nesta direção, considero que alguns questionamentos foram o início para uma postura questionadora frente às dificuldades escolares e a atuação do professor e, embora, tenha demonstrado concordância, observamos certa oscilação. Neste sentido, coadunamos com Viégas (2010, p. 139) ao afirmar que a escola concreta “é construída pelo movimento de forças e interesses contraditórios” e a permanência na escola nos propiciam observar as continuidades, as rachaduras na estrutura, mas ao mesmo tempo abre possibilidades de transformação dessa dinâmica institucional. Segundo a referida autora, esses espaços têm sido mínimos, considerando que a escola deveria ser o espaço de construção da cidadania, mas, por outro lado, “criticar a vida diária escolar é apostar na potencialidade da escola em operar com base na *práxis* transformadora” (Viégas, 2010, p. 139).

Com relação à coordenadora, no início de setembro tivemos uma conversa a qual compreendi como um desabafo, pois mencionou que estava cansada de tentar ajudar os professores e perceber a rejeição dos mesmos frente às suas sugestões, pois querem fazer do

seu próprio jeito e se o aluno vai mal na prova dizem: *“é porque não estuda, porque eu ensinei”*.

Percebo a coordenadora preocupada com a qualidade das aulas e o sucesso dos professores, pois assim teriam também o sucesso dos alunos. Todas as semanas presenciei a coordenadora em hora atividade com professores dando sugestões, atividades diferenciadas para alguns assuntos, demonstrando estar envolvida e comprometida com o processo ensino-aprendizagem das crianças. Considero ainda que, frente às dificuldades enfrentadas num sistema de ensino como o brasileiro repleto de desafios, esse tipo de desabafo da coordenadora demorou ocorrer. No entanto, considero o fato como aspecto positivo da pesquisa, visto que desde o início do ano se mostrou firme, dedicada e sem reclamações a fazer, como se não quisesse expor as dificuldades. Particularmente, o desabafo demonstra a clareza das reais circunstâncias que estão envolvidas, além de evidenciar a confiança e o vínculo estabelecidos ao longo do ano. A coordenadora menciona ainda que os profissionais da secretaria chegam à escola e reclamam, colocam defeito em tudo e ela gostaria muito de saber mais sobre o que fazer nesses casos difíceis e diz: *“o que devemos fazer então? Já estou querendo receita pronta”* (risos).

Em todos os momentos em que estive na escola, mantive contato direto com a coordenadora, que sempre expressou atenção, dedicação ao trabalho educativo. Quanto à pesquisa realizada, também verbalizou a vontade de que continuasse no próximo ano requerendo até mesmo a indicação de cursos que poderia realizar para melhorar sua prática educativa.

No que se refere às mudanças da diretora, entendo que seria necessário pelo menos o dobro do que realizei na escola, para assim poder visualizar mudanças significativas em sua postura pedagógica. No entanto, há de se considerar a idade, o tempo de serviço e função por ela exercida, visto que, em seu momento histórico da formação e atuação profissional, o mundo histórico-cultural se apresentava em outra configuração. Desta forma, identifico que as concepções de ensino-aprendizagem, a regras e concepções de certo e errado demonstram estar tão arraigadas a ponto de não se mostrar flexível para as novas propostas.

Considero, ainda, que o impacto desta tese sobre minha pessoa enquanto pesquisadora e mediadora do processo ensino-aprendizagem, considerando todas as atividades desenvolvidas durante o ano letivo no contexto escolar e visualizando as mudanças provocadas neste processo de compreensão da escolarização de crianças com queixas

escolares, vem confirmar a convicção das possibilidades que podem ser a via de condução para a provocação da aprendizagem no desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores. Particularmente, acredito que o trabalho realizado vem confirmar a importância do trabalho que o Psicólogo Escolar pode desenvolver, de mediação junto aos professores no cotidiano da sala de aula.

Diante de todo o exposto, convido o leitor para algumas reflexões finais.

REFLEXÕES FINAIS

Retomando alguns aspectos imprescindíveis desta pesquisa, retomo o objetivo geral, o qual se configura em formular uma proposta de Avaliação Psicológica, pautada nos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, tomando como elementos constitutivos o processo de escolarização de crianças com queixas escolares e o desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores. Dessa maneira, ao longo deste trabalho, por meio de investigação bibliográfico-conceitual e da investigação empírica, busquei compreender mais detalhadamente o processo de escolarização de crianças com queixas escolares e, ao mesmo tempo, registrar uma proposta de orientação metodológica para uma Avaliação Psicológica na perspectiva Histórico-Cultural, visto a identificação desta necessidade por não haver ainda trabalhos nessa forma de registro.

Para tanto, o trabalho empírico foi desenvolvido durante um ano letivo, baseado na perspectiva etnográfica, no espaço de convivência das crianças, em forma de observação participante. Em um segundo momento, foram desenvolvidos encontros com as crianças a fim de intervir no processo de escolarização de modo que, ao se apropriarem da condição de produção das dificuldades escolares, estes estudantes pudessem desenvolver Funções Psicológicas Superiores, e constituíssem formas de aprendizagem que se estabelecem na apropriação do conhecimento. Outro aspecto importante e inédito desta tese se configura em registrar esses momentos de intervenção como forma de referência aos profissionais da área que dedicam seu trabalho neste contexto e sob esta perspectiva.

Diante disso, apresentamos a seguir alguns temas e reflexões advindas deste processo de pesquisa e intervenção: aspectos que marcam uma escola inserida numa sociedade capitalista; a atuação do psicólogo numa perspectiva crítica na intervenção psicológica; e o enfoque no desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores como recurso para aprendizagem e desenvolvimento no âmbito da escolarização.

Como visto em nossa pesquisa, os resquícios dos pressupostos do capitalismo avassalam o contexto escolar com sua perspectiva imediatista por resultados, rapidez e produtividade exigida dos alunos a qualquer custo, sem levar em conta qualquer que seja as condições ofertadas.

Crianças são levadas a se comportar e a aprender no tempo e no limite que lhes são impostos e, quando isso não acontece, os laudos, os pareceres e os diagnósticos surgem como

se fossem a solução para o problema criado. Essas práticas impõem um “aprender-a-aprender” que não dá certo, pois desconsidera as necessidades para a aprendizagem e o desenvolvimento impondo a responsabilidade às crianças, à sua criatividade, à sua espontaneidade e à sua, presumida, inteligência. Desta forma, se a criança não consegue, as justificativas são as mais diversas, como: é porque a culpa é sua, é porque não estudou, é porque não prestou atenção, é porque tem preguiça, é porque não se esforça, é porque não pára quieta, enfim, e mais uma vez a culpa recai sobre o indivíduo.

Segundo Saviani (1992), uma das contradições que assolam a educação nesta sociedade capitalista é a tendência de secundarizar a escola, pois à medida que uma sociedade de classes defende os interesses de alguns, causa a desvalorização da escola, com o objetivo de reduzir o seu impacto na transformação desta sociedade. Em suas análises, o autor afirma que a intenção em desvalorizar e secundarizar a escola está em esvaziá-la de sua função específica que é “a socialização do saber elaborado, convertendo-a numa agência de assistência social, destinada a atenuar as contradições da sociedade capitalista” (Saviani, 1992, p. 102).

Na contramão das ideias que defendem os problemas individuais inerentes ao sujeito e ao plano biológico, busco nesta tese elencar os mais diversos elementos constituintes da construção de um processo de escolarização de crianças no intuito de confirmar e reafirmar a importância dos elementos que cercam e influenciam nesta constituição, e levanto alguns questionamentos: Não seria primário de nossa parte, enquanto pesquisadores e profissionais, coadunar com a ideia de que apenas a família poderia ter a responsabilidade pela dificuldade desta criança? E ainda, qual família se mostraria satisfeita em identificar que recai sobre si a total responsabilidade? À mesma medida, se isso recai sobre a escola, o mais importante não seria buscar o que fazer para superar? Um pouco além, sugiro pensar em outra questão mais profunda: Qual efeito positivo esse diagnóstico traz às pessoas envolvidas? Que tipo de relações essa sociedade capitalista tem formado? Que tipo de homem essa escola que endossa a ideia de que a culpa é do sujeito, quer formar?

Considerando que a contradição é um elemento fundamental para as análises das questões escolares, levantamos a reflexão no que se refere ao apelo da indústria farmacêutica e os seus interesses comerciais, tendo como aliada a postura de profissionais que defendem o

uso dos medicamentos como o meio eficaz para a ‘cura’ de todos os problemas³⁷⁶. Além disso, Moysés e Collares (2014) mencionam sobre a inversão de papéis entre as entidades e indústrias farmacêuticas, dentre as quais uma lançou o projeto intitulado “Atenção Professor”, o qual propõe a atualização do professor oferecendo prêmios às escolas e aos professores que melhor atenderem os alunos diagnosticados em TDAH. Diante disso, coaduno com as autoras ao considerar a existência de inversão total de valores e objetivos e, além disso:

Não é função de professores identificar alunos doentes ou suspeitos de doentes, de doenças reais ou transtornos inventados e jamais comprovados. Professores não são profissionais paramédicos, não são e não devem ser subalternos a profissionais da Saúde (Moysés e Collares, 2014, p. 62-63).

No que se refere às vendas dos medicamentos no Brasil, segundo os dados mais recentes obtidos na Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA³⁷⁷) confirmam a tendência de alta, pois, segundo o órgão, o número de caixas de metilfenidato vendidas no Brasil passou de 2,1 milhões em 2010 para 2,6 milhões em 2013. Segundo a Revista Veja³⁷⁸ sobre pesquisa realizada pelo Instituto de Medicina Social da Universidade Estadual do Rio de Janeiro, em dez anos, a importação e a produção de metilfenidato — medicamento mais conhecido como Ritalina, um de seus nomes comerciais — cresceram 373% no Brasil. A maior disponibilidade do remédio no mercado nacional impulsionou um aumento de 775% no consumo da droga, usada no tratamento do transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH).

Neste contexto, Viégas *et al* (2014) afirmam que vivemos numa época em que a epidemia de diagnósticos gerou a moda em que:

Quase ninguém mais se diz triste, preferindo dizer “deprimidos”. O mesmo acontece com a alegria, que virou euforia, e por aí vai. E se o que temos é doença, o enfrentamento da tristeza ou mesmo da “felicidade sem motivo” passa a ser comprado nas farmácias, pílulas mágicas que nos fazem sorrir da tragédia e não reagir ao mundo” (Viégas *et al*, 2014, p. 9).

³⁷⁶ Embora não seja objeto de estudo de forma específica nesta tese, abordo rapidamente a questão da medicalização, por levar em conta a história de escolarização do aluno André que foi diagnosticado TDAH e no período da pesquisa empírica estava tomando o remédio prescrito pelo médico, sendo: 30mg de ritalina (nome comercial) por dia, medicamento à base de metilfenidato. Considero que, atualmente, casos como o de André estão repletos pelo contexto escolar, o que torna real a necessidade de promover discussões e reflexões sobre as formas de intervir sobre essa questão, que é social.

³⁷⁷ <http://portal.anvisa.gov.br/wps/portal/anvisa/home/> acesso em 01 set. 2014 as 22:15h

³⁷⁸ <http://veja.abril.com.br/noticia/saude/consumo-de-ritalina-no-brasil-cresce-775-em-dez-anos> acesso em 01 set. 2014 as 22:30h

Diante dessa realidade, diversas entidades nacionais se uniram e lançaram um espaço para essas discussões, o Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade³⁷⁹, com uma construção coletiva do *Manifesto de lançamento do Fórum sobre Medicalização da Educação e Sociedade* em 2010 e outros eventos advindos dessas discussões, em vários núcleos regionais organizados pelo Brasil. Neste sentido, o Fórum traz uma definição sobre o processo de medicalização³⁸⁰:

O processo que transforma, artificialmente, questões não médicas em problemas médicos. Problemas de diferentes ordens são apresentados como ‘doenças’, ‘transtornos’, ‘distúrbios’, que escamoteiam as grandes questões políticas, sociais, culturais, afetivas que afligem a vida das pessoas. Questões coletivas são tomadas como individuais; problemas sociais e políticos são tornados biológicos. Nesse processo, que gera sofrimento psíquico, a pessoa e sua família são responsabilizadas pelos problemas, enquanto governos, autoridades e profissionais são eximidos de suas responsabilidades. Uma vez classificadas como “doentes”, as pessoas tornam-se “pacientes” e conseqüentemente “consumidoras” de tratamentos, terapias e medicamentos, que transformam o seu próprio corpo no alvo dos problemas que, na lógica medicalizante, deverão ser sanados individualmente. Muitas vezes, famílias, profissionais, autoridades, governantes e formuladores de políticas eximem-se de sua responsabilidade quanto às questões sociais: as pessoas é que têm “problemas”, são “disfuncionais”, “não se adaptam”, são “doentes” e são, até mesmo, judicializadas. (MANIFESTO, 2010)

Assim, esses problemas coletivos, sociais, políticos e econômicos aparecem na escola como o sintoma de uma sociedade que discrimina, que trata em desigualdade, que promove a exclusão social. Estamos na defesa de que somos seres sociais, constituídos nas relações, caracterizados no singular-particular e universal, e que não se encaixa dentro de um padrão universal de comportamentos, formas de agir, de pensar e de sentir. Assim, esses casos que não se encaixam num determinado padrão, protagonizam o que Moysés e Collares (2014) denominaram de “a era dos transtornos”. É época em que a educação está atravessada por supostos transtornos” (Moysés e Collares, 2014, p. 52). Coaduno com a ideia das autoras e, ao refletir sobre o assunto, concluo que, sob a ótica deste tipo de sociedade, os transtornos são criados e alimentados por mecanismos que enfatizam ser de responsabilidade, unicamente do indivíduo, todo o sucesso ou, até mesmo, qualquer tipo de fracasso.

É na contramão dessa epidemia de diagnósticos, transtornos e uso indiscriminado de remédios que propus a referida tese no que tange à Avaliação Psicológica de crianças com

³⁷⁹ O leitor interessado pode acessar o site do fórum: WWW.medicalizacao.org.br

³⁸⁰ Diversos autores têm desenvolvido pesquisas sobre essas questões, dentre os quais podemos citar: Moysés e Collares, Marilene Proença, Lygia Viégas, Beatriz de Paula Souza, Carla Biancha Angelucci, Gisela Untoiglich, Adriana Marcondes, Kalmus e Paparelli e outros.

queixas escolares, na defesa de uma forma interventiva arrojada, mas fundamentada em bases teóricas sólidas, tendo como objeto de estudo a construção do processo de escolarização dessas crianças. Nesse sentido, considero que a reflexão sobre a atuação do Psicólogo Escolar se torna imprescindível visto a importância desta para propiciar mudanças qualitativas no processo ensino-aprendizagem.

Portanto, ao buscar na literatura um pouco da história da Psicologia Escolar e as formas de atuação, é possível identificar que foi no final da década de 1970 e início dos anos de 1980 que se iniciaram as discussões sobre os caminhos e descaminhos da Psicologia Escolar, marcando o fato histórico com a publicação, em 1984, do livro *Psicologia e Ideologia – uma introdução crítica à Psicologia Escolar*, de Maria Helena de Souza Patto. Assim, as discussões se abriram no sentido de ter uma crítica mais profunda sobre a inadequação da atuação do psicólogo na escola. Patto se tornou uma referência para todos os profissionais que buscavam um novo sentido e uma nova perspectiva de atuação, colocando-se a serviço de um processo efetivo de democratização educacional e social. É neste momento histórico que surge uma visão crítica de Psicologia e se percebeu não ser mais possível ignorar a importância e o compromisso da Psicologia em efetivar uma ruptura com os interesses das classes dominantes e construir novos pressupostos gerais para a área.

Nestes momentos de análise, Patto (1984) alerta para tendência de a Psicologia estar enfatizando a adaptação dos indivíduos à escola e à sociedade, colocando-se a serviço da manutenção da sociedade capitalista, contribuindo para a conservação da estrutura tradicional da escola, bem como para a ordem social estabelecida. Para Patto (1990) uma das formas a superar as explicações ideológicas arraigadas no contexto escolar seria por meio de reflexão crítica sobre as práticas desenvolvidas, os direitos à cidadania e as relações de poder estabelecidas na sociedade capitalista, pois até então o que demonstra a análise da literatura no Brasil quanto ao processo de atuação e produção de conhecimento é o viés ideologizante e intervenções que não consideravam o contexto histórico-social em que os fenômenos escolares estavam se desenvolvendo.

Neste sentido, no que se refere à atuação do psicólogo escolar numa perspectiva crítica, Tanamachi e Meira (2003) sinalizam alguns fatores que caracterizam esta linha e mencionam que ter como referência teórico-filosófica e metodológica o Materialismo Histórico Dialético seria uma das condições para uma concepção crítica, pois esta perspectiva teórica dá um enfoque em categorias que implicam a compreensão do processo de

humanização dos indivíduos no contexto histórico-social baseadas em Marx³⁸¹, Lucian Sève, Lev Semynovich Vygotsky, Alexei Nikolaievich Leontiev, sendo:

[...] a categoria trabalho como atividade vital do homem, o caráter material e histórico do desenvolvimento humano, a concepção ética de sociedade em que se inclui a construção de uma nova ordem social, o compromisso ético-político com a emancipação humana, a individualidade e subjetividade do homem, a natureza social do homem, o processo de alienação, os elementos progressistas e reacionários da cultura intelectual, as contradições que caracterizam a sociedade capitalista, a superação da alienação e o processo de educação para permitir a humanização (Tanamachi e Meira, 2003, pp. 18-20).

Assim, os princípios que, para as autoras, marcam a definição de uma Psicologia desenvolvida a partir do Materialismo Histórico Dialético seriam:

Entendendo-a como ciência que se propõe a explicar como a partir do mundo objetivo (que é histórica e socialmente determinado) se constrói o mundo subjetivo do indivíduo, [...] não reduzem o pensamento e a ação humana a determinações do psiquismo individual, não partem, portanto, de um errôneo primado ontológico do indivíduo, mas das relações sociais para chegar à “biografia” do indivíduo e retornar ao social; não reduzem ao conceito de indivíduo à descrição das características de indivíduos em geral (indivíduos empíricos) (Tanamachi e Meira, 2003, p. 23).

Partindo desse pressuposto, considero a necessidade de destacar que alguns elementos podem ser mais bem observados na prática do Psicólogo como indicativos do pensamento crítico em sua atuação, como, por exemplo: qual a compreensão do profissional no que se refere às queixas escolares? Quais os elementos compõem sua forma de intervenção? Como desenvolve os processos de avaliação de tais queixas? Quais os vínculos que o profissional estabelece com a comunidade escolar?

Refletindo ainda sobre a atividade a ser desenvolvida pelo psicólogo nas escolas, Facci (2007) sinaliza alguns questionamentos, os quais considero importantes para a compreensão de sua atuação: Como o psicólogo pode levar ao conhecimento dos professores que os indivíduos, mesmo com suas dificuldades, podem se desenvolver e que eles podem auxiliar os alunos no processo de aprendizagem? Como levar o professor a enxergar o aluno para além da situação de pobreza que enfrenta em sua vida? Como incluir todos os alunos no processo de apropriação do conhecimento?

Coadunando com esses pressupostos, Tanamachi e Meira (2003) sinalizam que os fundamentos, assim como as bases filosóficas e teóricas nas quais se assentam o trabalho do profissional, devem ser incluídos no modelo de intervenção que se propõe com finalidades

³⁸¹ Não vamos nos alongar na descrição dessas categorias, pois no capítulo II, já o fizemos.

transformadoras. Além disso, as autoras destacam três mediações teóricas, que a seu ver são as que exigem do profissional um domínio mais profundo neste contexto educacional, sendo: “a compreensão de possíveis articulações entre teorias da aprendizagem e práticas educativas; a análise crítica do espaço social da sala de aula e a concepção de conhecimento como instrumento do vir a ser” (Tanamachi e Meira, 2003, p. 44).

Neste sentido, entendo, assim como as autoras, a necessidade de o Psicólogo escolar compreender e dominar as teorias, tanto da psicologia quanto da educação, a fim de contribuir para a elaboração de propostas consistentes que resultem em melhorias para o processo ensino-aprendizagem. Relembrando que a função específica da escola é educativa e pedagógica, conforme Saviani (1992), o Psicólogo deve estar atento para o desenvolvimento dos processos de ensino a fim de que o bom ensino e a aprendizagem efetiva sejam garantidos às crianças. Por diversas vezes, o professor esgota suas estratégias e diz não saber mais o que fazer para que os alunos aprendam e, nesse momento, o Psicólogo com seu olhar, que é um olhar diferente da pedagogia, pode contribuir para desvelar os aspectos que implicam a dificuldade levantando, junto com o professor, alternativas.

Baseados na teoria vigotskiana, entendo, assim como as autoras, que o processo de aprendizagem deve estar adequadamente organizado a ponto de ativar os processos de desenvolvimento e não o contrário, tendo o professor nesse cenário papel ativo, pois:

O professor que sabe que o desenvolvimento cria possibilidades, mas que só a aprendizagem as concretiza, é aquele que se volta para o futuro, para dar condições para que todos os seus alunos se desenvolvam e que, portanto, busca intervir ativamente nesse processo, não se limitando a esperar que as capacidades necessárias à compreensão de um determinado conceito algum dia “amadureçam” (Tanamachi e Meira, 2003, p. 48).

Além dos aspectos mencionados pelas autoras, enfatizo que se o professor desconhece esse caminho, o psicólogo deve caminhar com trabalho efetivo para que ele tenha o acesso a esse conhecimento. Sendo então, o local da sala de aula o espaço privilegiado em que professor e aluno se relacionam e constroem todo o processo educativo, Tanamachi e Meira (2003) mencionam que a articulação entre os processos psicológicos e os pedagógicos nesse cotidiano provoca algumas reflexões sobre esse espaço e destacam que:

[...] a aprendizagem é um processo; a aprendizagem escolar requer articulação entre os conceitos cotidianos ou espontâneos; a atividade do indivíduo é condição fundamental para que a aprendizagem ocorra; a aprendizagem depende da socialização; a aprendizagem requer motivação; a aprendizagem não se separa da individualidade e, o conhecimento é também conscientização e instrumento de transformação social (Tanamachi e Meira, 2003, p. 49-51).

A proposta intervenção desenvolvida nesta tese vem ao encontro das recomendações das referidas autoras, pois levo em conta que a mediação é a maneira pela qual é possível transformar os processos educacionais, sendo estes um instrumento de transformação social para a educação das consciências. Desta forma, baseando-nos nas defesas de Vigotski (1999), coaduno com a premissa de que, por meio da aquisição dos conhecimentos adquiridos ao longo da história humana, as crianças desenvolvem suas funções psicológicas superiores, mas que, para tanto, necessitam da mediação de um indivíduo que esteja mais desenvolvido culturalmente. Neste sentido, Tanamachi e Meira (2003) esclarecem que:

É fundamental em todos os momentos possíveis contribuir para a constituição de sujeitos capazes de olhar para o seu cotidiano e relacioná-los com a realidade num plano mais amplo, de se envolver com ações que tenham como horizonte a transformação social (Tanamachi e Meira, 2003, p. 53).

As autoras são contundentes em afirmar que o psicólogo não deve restringir seu trabalho em apenas um técnico, mas num processo de mediação junto com educadores, alunos, funcionários, direção, famílias e comunidade:

Poderá avaliar criticamente os conteúdos, métodos de ensino e as escolhas didáticas que a escola faz como um todo. Assim, ele pode participar de um esforço coletivo voltado para a construção de um processo pedagógico qualitativamente superior, fundamentado em uma compreensão crítica do psiquismo, do desenvolvimento humano e de suas articulações com a aprendizagem e as relações sociais (Tanamachi e Meira, 2003, p. 53).

Quanto ao processo de intervenção dos psicólogos escolares, as autoras sugerem quatro momentos principais, relevantes, também para um processo de avaliação psicológica que, em consonância com a Psicologia Histórico-Cultural, podem ser tidos como referências de atuação confiáveis e que, portanto, considero adequados ao trabalho que se propõe com uma base crítica.

Reflexão sobre a vida cotidiana na escola em suas mais diferentes expressões; análises críticas dessa realidade a partir do recurso a elementos teóricos disponíveis que permitam compreendê-la como construção social historicamente datada, ou seja, como objeto possível da ação humana transformadora; reflexão e planejamento de ações que podem ser desenvolvidas buscando as transformações desejadas; desenvolvimento de projetos que traduzam em ações concretas o compromisso ético, político e profissional com a construção de processos educacionais humanizadores (Tanamachi e Meira, 2003, p. 54).

Para as referidas autoras, o momento que se refere ao processo inicial de avaliação deve compor de uma boa compreensão da realidade a ser trabalhada, sendo assim, fundamental levantar alguns dados para compor inicialmente a avaliação, como:

Relativos à organização da escola; relativos aos recursos físicos da escola; informações sobre o corpo docente; trabalho pedagógico; sobre a equipe que dirige a escola; elementos quantitativos sobre a progressão escolar dos alunos; dados relativos ao nível de organização dos diferentes segmentos da escola; condições socioeconômicas dos alunos; história da escola; bairro em que a escola está inserida; dados relativos à compreensão que os diferentes segmentos da escola e/ou instituição apresentam em relação a seus problemas mais fundamentais; expectativas dos diferentes segmentos da escola e/ou instituição em relação ao trabalho do profissional da psicologia; as possibilidades e os limites que se apresentam em relação ao trabalho da psicologia (Tanamachi e Meira, 2003, pp. 55-56).

A meu ver, a pesquisa empírica desenvolvida, durante o ano letivo de 2013 neste processo interventivo de avaliação proposta nesta tese, abarcou esses elementos destacados pelas autoras em análises que se mostraram sólidas teoricamente.

Na sequência, as autoras propõem que no segundo momento se devem incluir as discussões dos resultados preliminares em conjunto com todos os segmentos da escola, como: professores, coordenadores, funcionários, pais, alunos etc. Para que a discussão não se perca, as autoras recomendam que o psicólogo redija um relatório de avaliação contendo todos os dados preliminares, a fim de estimular a discussão/reflexão sobre os problemas detectados e levantar as possíveis formas de enfrentamento dessas dificuldades.

Dessa forma, o profissional coloca-se, desde o princípio, como um mediador que pode contribuir, nas questões que lhe são pertinentes, para a abertura de espaços de discussão e de resgate da capacidade de pensamento crítico, o que pode colocar todos os segmentos da escola no lugar de sujeitos ativos (Tanamachi e Meira, 2003, p. 57).

Desta forma, entendo, assim como as autoras, que todas as discussões são importantes para que todos contribuam e compreendam a realidade escolar de forma mais detalhada, comprometendo-se com as mudanças necessárias para “a melhoria do trabalho desenvolvido pela escola” (Tanamachi e Meira, 2003, p. 57).

Para o terceiro momento do trabalho, Tanamachi e Meira (2003) recomendam “a elaboração do plano de intervenção” (p. 58) que, segundo as autoras, deve se constituir de respostas às perguntas levantadas no processo inicial de avaliação, indicando com clareza todos os segmentos envolvidos no plano, seus objetivos, as estratégias a serem utilizadas, as

condições necessárias para o desenvolvimento das atividades, os horários, materiais e recursos necessários.

Finalizando esta proposta de intervenção, o quarto momento seria “o processo de intervenção propriamente dito” (Tanamachi e Meira, 2003, p. 58), entretanto, não deixam de recomendar os devidos cuidados para não se definir uma forma de intervenção *a priori*, considerando que cada realidade é única. Sendo assim, o psicólogo pode dar sua contribuição de diferentes formas, conforme veremos na citação a seguir, que, embora seja um tanto extensa, é muito importante ser mencionada:

A construção de uma gestão escolar democrática, a partir de uma organização do trabalho coletiva e solidária; a melhoria da situação docente e o resgate da autonomia, do papel dirigente e do valor social do professor; a construção de relações sociais que propiciem a formação de vínculos que garantam o máximo desenvolvimento possível das possibilidades humanas de todos os envolvidos; o desenvolvimento de ações que contribuam para ampliar a participação popular na escola; a definição de planejamentos e diretrizes educacionais que levem em conta o nível de desenvolvimento, os interesses e a realidade dos alunos; a identificação e a remoção dos obstáculos que possam estar impedindo os alunos de se apropriarem dos conhecimentos; a definição de conteúdos e métodos de ensino que não só garantam a apropriação do saber, mas que também expressem o objetivo de formação de um ser humano pleno de potencialidades e possibilidades; a escolha de materiais didáticos que estimulem o pensamento crítico e criativo dos alunos (Tanamachi e Meira, 2003, pp. 58-59).

Concordo com as autoras ao ressaltar que as questões referentes ao trabalho do psicólogo, em qualquer que seja o contexto, não podem ser pensadas de forma desvinculada e afirmam:

As maneiras pelas quais os psicólogos constroem suas propostas de trabalho estão sujeitas a uma multiplicidade de fatores que se relacionam, por um lado, aos seus posicionamentos filosóficos, teóricos e metodológicos e, por outro, à política educacional das instituições e às expectativas construídas em relação à ação da Psicologia, que em geral se traduzem por solicitações de trabalho de diagnóstico e atendimento de casos individuais considerados problemáticos (Tanamachi e Meira, 2003, p. 59).

Diante disso, ressalto que devido aos objetivos desta pesquisa, minha atuação esteve focada nos processos de construção da escolarização de crianças com queixas escolares, além do desenvolvimento das suas Funções Psicológicas Superiores, fato que considero não descartar as possibilidades enfatizadas pelas autoras na atuação do profissional, visto o referencial teórico que adoto. Ao analisar a pesquisa realizada, é possível identificar que várias das propostas formuladas pelas autoras puderam ser colocadas em prática e algumas, embora não fiquem tão evidentes, ainda assim as considero entrelaçadas aos pressupostos

teórico-metodológicos. Desta forma, coaduno com a ideia de que é possível abrir espaços e transpor os limites aumentando as possibilidades para o desenvolvimento de uma prática que se mostre concreta, contextualizada e criticamente comprometida com a humanização.

Somente a intenção de colocar em prática uma psicologia que se diz crítica não é suficiente segundo Meira (2000), visto a necessidade de compreender a finalidade de transformação que se quer alcançar, assim como o ser humano como histórico e social, não se deixando levar pelo modismo e a tendência de se denominar crítico. Segundo a referida autora, alguns elementos indicam a postura profissional voltada a essa criticidade, como: a reflexão dialética, a crítica ao conhecimento, a denúncia da degradação humana e a possibilidade de ser utilizado como instrumento de transformação social.

Nesta direção, para Meira (2000), na educação, a concepção histórico-crítica denominada por Saviani supera a articulação mecanicista entre Educação e sociedade anteriormente proposta e “defende a possibilidade de, ao analisar essa relação como essencialmente dialética e contraditória, pensar em transformações no quadro educacional e social” (Meira, 2000, p. 46). Assim, uma avaliação crítica da Educação e o conhecimento amplo das múltiplas determinações compõem a condição necessária para o psicólogo delimitar seu espaço histórico e social, buscando elementos e caminhos possíveis para a transformação neste espaço escolar. A leitura política e teórica que o profissional realiza pode ajudá-lo a focalizar as áreas necessárias à intervenção, “[...] percebendo-as como parte de uma totalidade, como ainda fazer dos outros profissionais da Educação interlocutores reais e solidários” (Meira, 2000, p. 46).

Nesse entendimento, coadunamos com Meira (2000) ao retomar as ideias de Saviani em que afirma ser a educação o meio pelo qual a classe trabalhadora pode reapropriar o saber que lhe foi desapropriado pelo capitalismo. Desta forma, o psicólogo escolar pode apropriar-se de uma concepção crítica, quando tiver a clareza, a partir de uma reflexão rigorosa, sobre a função da escola e os elementos que facilitam e dificultam o pleno exercício do trabalho, pois nas palavras da autora:

Falar de educação e cidadania é, sem dúvida, falar de um novo compromisso da psicologia com o intuito de alcançar uma clareza política e filosófica que nos auxilie a refletir sobre as nossas próprias finalidades. Enfim, é buscar uma nova consciência social que expresse um posicionamento firme na defesa de uma sociedade que possa de fato humanizar o homem (Meira, 2000, p. 47).

Nesta direção, Tanamachi e Meira (2003) defendem que o objeto do psicólogo em uma instituição de ensino é:

[...] o encontro entre os sujeitos e a educação e a finalidade central de seu trabalho deve ser contribuir para a construção de um processo educacional que seja capaz de socializar o conhecimento historicamente acumulado e de contribuir para a formação ética e política dos sujeitos (Tanamachi e Meira, 2003, pp. 42-43).

Diante disso, coaduno com as autoras que o critério adequado seria delimitar a área de intervenção em que a psicologia pode contribuir para que a escola cumpra a sua função social, pois visto desta forma:

O psicólogo não é um “resolvedor” de problemas, um mero divulgador de teorias e conhecimentos psicológicos, mas um profissional que dentro de seus limites e de sua especificidade, pode ajudar a escola a remover obstáculos que se interpõem entre os sujeitos e o conhecimento e a formar cidadãos por meio da construção de práticas educativas que favoreçam processos de humanização e reapropriação da capacidade de pensamento crítico (Tanamachi e Meira, 2003, p. 43).

Neste sentido, entendo que o psicólogo precisa compreender que o seu trabalho é desenvolvido junto a indivíduos singulares e que ao longo de um processo histórico e coletivo foi desenvolvendo o que denominamos de humanidade, por meio da mediação da atividade cotidiana e não-cotidiana, pela apropriação da cultura. Assim, concordo com Tanamachi e Meira (2003) que essa fundamentação:

Pode tornar o profissional capaz de contribuir para o processo de desvelamento ideológico de uma série de ideias e concepções cristalizadas e combater em diferentes instâncias as explicações psicologizantes que buscam re-situar os problemas educacionais como problemas dos próprios alunos (Tanamachi e Meira, 2003, p. 43).

Diante disso, compreendo que o Psicólogo escolar ao desenvolver seu trabalho neste contexto deve levar ao conhecimento dos professores a importância dos aspectos que envolvem o desenvolvimento humano e as articulações das relações sociais para com a aprendizagem. Considero ainda, que o espaço da sala de aula pode ser bem aproveitado como um espaço físico e social para a construção do processo de escolarização das crianças de maneira qualitativamente superior. Entendo, assim como Meira (1998), que o bom ensino é aquele que garante a aprendizagem efetiva e para que isso ocorra é necessário que o professor dê conta de ensinar seus alunos. Assim, se este professor não tem o conhecimento necessário e suficiente para desempenhar sua tarefa, o psicólogo deve auxiliá-lo nesse caminho, pois nas

palavras de Meira (1998): “não se pode verdadeiramente ensinar se não se considerar como o aluno aprende, ou ainda, porque às vezes ele não aprende” (Meira, 1998, p. 61).

Nesta reflexão, levo em conta os pressupostos de Leontiev de que o indivíduo é um ser social e se concretiza com o mundo objetivo e humanizado, transformado pelas atividades, além de ter a apropriação da cultura como mecanismo determinante para o desenvolvimento do psiquismo. Relembro também os pressupostos de Vigotski, ao defender os dois níveis de desenvolvimento, sendo o primeiro o nível de desenvolvimento atual em que é possível compreender o que a criança já consegue fazer sozinha e o segundo nível, a zona de desenvolvimento próximo, seria o nível em que a criança consegue realizar as atividades com a ajuda dos colegas mais experientes ou com a ajuda dos adultos. Diante disso, entendo assim como Meira (1998), que se a criança não consegue realizar alguma atividade isso não significa que ela não pode aprender, pois:

O que ocorre é que naquele momento as capacidades cognitivas necessárias à realização das tarefas propostas encontram-se em processo de formação, razão pela qual estes alunos necessitam do auxílio do professor que pode vir em forma de novas explicações, apoio efetivo, atividades diferenciadas etc. (Meira, 1998, p. 66).

Segundo as defesas vigotskianas, o homem se apropria do conhecimento e esse movimento leva ao desenvolvimento das suas potencialidades sendo, portanto, a aprendizagem que promove desenvolvimento, pois afirma: “a aprendizagem está à frente do desenvolvimento” (Vigotski, 2000, p. 324). Sob esta perspectiva, defendo que a escola, portanto, tem que estar atrelada ao processo de humanização dos homens, criando condições para que ele tenha o desenvolvimento pleno de suas potencialidades, pois pauto-me em Vigotski (2000), ao definir que a aprendizagem “pode interferir no curso do desenvolvimento e exercer influência decisiva, porque essas funções ainda não estão maduras até o início da idade escolar e a aprendizagem pode, de certo modo, organizar o processo sucessivo de seu desenvolvimento e determinar o seu destino” (Vigotski, 2000, p. 337). Nesta mesma direção, anteriormente Vygotski (1993) havia afirmado que:

Quando observamos o curso do desenvolvimento da criança durante a idade escolar e no curso de sua instrução, vemos que na realidade qualquer matéria exige da criança mais do que esta pode dar nesse momento, isto é, que esta realiza na escola uma atividade que lhe obriga a superar-se. Isto se refere sempre à instrução sadia. Começa-se a ensinar a criança a escrever quando, todavia, não possui todas as funções que asseguram a linguagem escrita. Precisamente por isso, o ensino da linguagem escrita provoca e implica o desenvolvimento dessas funções. Esta situação real se produz sempre que a instrução é fecunda. [...] Ensinar a uma criança aquilo

que é incapaz de aprender é tão inútil como ensinar-lhe a fazer o que é capaz de realizar por si mesma (Vygotski, 1993, p. 244-245).

Neste contexto, surge a figura do professor que, segundo Facci (2004a), desenvolve a função de mediador entre os conhecimentos científicos e os alunos, “fazendo movimentar as funções psicológicas destes, levando-os a fazer correlações com os conhecimentos já adquiridos e também promovendo a necessidade de apropriação permanente de conhecimentos cada vez mais desenvolvidos e ricos” (Facci, 2004a, p. 210). Nesta mesma direção, Tuleski e Eidt (2007) afirmam que:

Ao professor cabe a função de mediação entre o conhecimento já existente e os alunos, sendo que os conteúdos trabalhados por ele no processo educativo criam, individualmente, nos aprendizes, novas estruturas mentais, decorrentes dos avanços qualitativos no desenvolvimento de cada criança (Tuleski e Eidt, 2007, p. 532).

Segundo Facci (2004a), cabe ao professor nesse processo educativo, contribuir para a humanização dos indivíduos, por meio da apropriação do conhecimento objetivo pelos alunos e, por isso, a educação escolar se diferencia de outras formas educativas espontâneas, visto ser a sua finalidade a produção da humanidade nos indivíduos. “a apropriação desses conhecimentos científicos levará o aluno a conhecer de forma mais concreta, por meio da mediação das abstrações, a realidade da qual ele faz parte” (Facci, 2004a, p. 228). Sendo assim, coaduno com a autora ao afirmar não ser possível concordar com a secundarização dos conhecimentos e, nem mesmo, com o trabalho docente, visto que, além de tantos outros aspectos, este profissional tem grande contribuição para o desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores, pois: “o conteúdo trabalhado pelo professor, no processo educativo, cria, individualmente, novas estruturas mentais (ou neoformações) evolutivas, decorrentes dos avanços qualitativos no desenvolvimento da criança” (Facci, 2004a, p. 230).

Levando em conta que a produção desse saber elaborado se dá no interior das relações sociais e, neste contexto educacional, deve ser transmitido organizado e sistematizado a fim de que seja acessível a todos os alunos, se isso não ocorre e a escola não permite o acesso desses conhecimentos, “ela contribuirá para que esse saber continue sendo propriedade privada de uma classe dominante, reforçando a ordem vigente. Cabe ao professor, portanto, partir da prática social buscando alterar qualitativamente a prática de seus alunos, como agentes de transformação social” (Facci, 2004a, p. 232). Além disso, entendo que o professor deve sistematizar, planejar, organizar e vincular os conteúdos à prática social, assim

como desenvolver métodos e estratégias que conduzam ao desenvolvimento das potencialidades mentais dos alunos. Segundo Saviani (2002), o trabalho pedagógico do professor pode contribuir a partir do momento em que este estiver instrumentalizado, garantindo a apropriação do conhecimento pelos alunos, assim como, quando este professor “for capaz de compreender os vínculos da sua prática com a prática social global” (Saviani, 2002, p. 80). Coaduno com Facci (2004a), ao enfatizar que, além dessa importante sistematização, os conteúdos das disciplinas escolares também são de fundamental importância para o desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores.

Facci (2009) enfatiza a atuação do psicólogo escolar na formação continuada³⁸² dos professores, visto que o trabalho desse professor compreende em provocar o desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores de seus alunos em áreas concretas para aprendizagem como escrita, leitura, gramática, ou seja, por meio da sua intervenção pedagógica. Enfatizo ainda que, ao trabalhar com a escrita, o professor está provocando o desenvolvimento de Funções Psicológicas Superiores que ainda não estão amadurecidas, o que vem confirmar para a defesa Vigotskiana de que a aprendizagem anda a frente do desenvolvimento.

Nesta direção, compreendendo, assim como as defesas da referida autora, que o professor e o psicólogo precisam ter clareza da função da escola no processo de humanização dos alunos e, para tanto, precisam valorizar a necessidade de um aprofundamento teórico, pois somente se apropriando dos conhecimentos já produzidos pelo homem, antes sendo humanizados, poderão humanizar o aluno. Considero que ter fundamentos teóricos consistentes é um aspecto imprescindível em uma intervenção que leva em conta os determinantes histórico-sociais na constituição da subjetividade. Essa base teórica deve permear a intervenção do profissional na escola, seja com pais, alunos, professores, funcionários.

Considerando que esta proposta de intervenção se baseia neste referencial teórico e busca a superação de uma visão tradicional de avaliação psicológica, coaduno com Facci (2009) ao afirmar a necessidade de “[...] desenvolver o sentimento e a prática social calcada na coletividade, no sentimento de que todos os indivíduos devem ter condições objetivas para ter acesso aos bens materiais e culturais produzidos no decorrer da história” (Facci, 2009, p. 124). Neste sentido, Mello (2003) complementa essa ideia ao afirmar que:

³⁸² Não discorreremos maiores detalhes sobre a formação continuada, mas o leitor interessado pode buscar em Facci (2003,2009), Saviani (2002, 2004b).

Nesta perspectiva, redimensiona-se o papel do educador, reestrutura-se a relação entre desenvolvimento e aprendizagem, cai por terra a concepção de que a criança seria incapaz de aprender enquanto não se desenvolvesse física e culturalmente, níveis de desenvolvimento percebidos, então, como resultantes do mesmo processo biológico. Em seu lugar, cresce a percepção de que a criança aprende desde que nasce e é capaz de estabelecer relações crescentes com os outros, com os objetos e consigo mesma (Mello, 2003, p. 72).

Assim, compreendo que os processos de avaliação desenvolvidos numa perspectiva em que o indivíduo e seu desempenho é o centro não dão conta de responder a todas as questões que se imbricam nessa rede de relações que se constitui a queixa escolar, pois, conforme Souza (2007), também enfatizo que a natureza e a gênese dessa queixa deve ser mais bem compreendida, e, portanto, entendemo-la como:

Aquela que tem, em seu centro, o processo de escolarização. Trata-se de um emergente de uma rede de relações que tem como personagens principais, via de regra, a criança/adolescente, sua escola e sua família. O cenário principal que surge e é sustentada é o universo escolar³⁸³ (Souza, 2007, p. 100).

Assim, ao encontro das afirmações da referida autora, colocamo-nos na posição de que, sendo o foco desta tese o processo de escolarização, os diagnósticos e laudos atribuídos às crianças decorrentes das queixas escolares deixam de ter valor significativo, pois pretendemos romper com as ideias de atribuição das causas como sendo de ordem individual, psicológica, biológica ou emocional.

Considerando que algumas dimensões³⁸⁴ se desenvolvem entrelaçadamente e fazem parte de todo o histórico da construção da queixa escolar, a nosso ver, não faz sentido um processo de avaliação que leve em conta apenas aquilo que o próprio indivíduo pode produzir naquele momento específico. Nos processos tradicionais de avaliação, conforme apresentado no capítulo I, é possível observar que forma de condução dos processos de avaliação indica que a escola não está inserida neste processo, reforçando a ideia da naturalização e biologização dos problemas, a caracterização do indivíduo por patologias, o enfoque no defeito ou na falha biológica ou psicológica, assim como, descolando o sujeito do contexto histórico-social que ele vive. Neste sentido, referendo Tuleski e Eidt (2007) ao afirmar que:

³⁸³ Grifos da autora.

³⁸⁴ Referimo-nos às dimensões que foram discutidas no capítulo IV desta tese, sendo: Dimensão Institucional, Pedagógica, Relacional, Sociocultural e as Políticas Educacionais.

[...] Distúrbios/dificuldades de aprendizagem precisam ser datados - analisados a partir das condições sociais e econômicas de uma determinada época histórica - e compreendidos no interior da sociedade em que se desenvolvem. Deste modo, é de fundamental importância analisarmos a qualidade das mediações estabelecidas em diferentes contextos sociais (como a família e a escola), considerando que o esfacelamento das relações entre os indivíduos se tornou uma característica da pós-modernidade, na qual se verifica o surgimento de verdadeiras epidemias de desordens de aprendizagem (Tuleski e Eidt, 2007, p. 538-539).

Refletindo sobre as propostas tradicionais de avaliação psicológica, pontuo que esta tese propõe algo diferente, baseada nos pressupostos vigotskianos e na busca em compreender a criança concreta em detrimento de uma compreensão abstrata, que até então a psicologia vem propondo. Para tanto, incluo como imprescindíveis nesta análise, as relações que se estabelecem na escola, a análise das contradições em uma sociedade capitalista, a concepção da relação ensino-aprendizagem, ou seja, uma compreensão detalhada das múltiplas conexões existentes entre os aspectos que constituem as relações na escola, as relações na sociedade e as relações na família. Nessa rede de relações, coaduno com Saviani (2004b) ao enfatizar que o professor depara-se com um aluno concreto e não simplesmente um aluno empírico. “Isto significa que o aluno, isto é, o indivíduo que lhe cabe educar, sintetiza em si as relações sociais próprias da sociedade em que vive e em que se dá o processo de sua educação” (Saviani, 2004b, p. 47). Visto desta forma, se a psicologia se mantiver colocando o foco no indivíduo empírico e não no indivíduo concreto, suas contribuições continuam praticamente neutralizadas:

Isto porque o professor, na sala de aula, não se defronta com o indivíduo empírico, descrito nas suas variáveis que permitem conclusões precisas, estatisticamente significativas. *O professor lida com o indivíduo concreto que é síntese de inúmeras relações*³⁸⁵ (Saviani, 2004b, p. 47)

Visto desta forma, defendo a necessidade de o psicólogo contribuir com o seu conhecimento ao desenvolver um trabalho orientado teoricamente de forma consistente, com clareza dos fundamentos teóricos junto aos professores, sendo, portanto, a meta entender o aluno concreto, síntese das relações sociais, buscando suas necessidades reais e atuais definidos pelas condições sociais. Para tanto, o professor precisa compreender que a sua mediação é de suma importância, visto que a criança não pode realizar esse percurso de aprendizagem sem a ajuda de alguém que é mais experiente que ele.

³⁸⁵ Grifo nosso.

Retomando alguns pressupostos de Vygotsky (1994), conforme mencionado no capítulo II, o autor determina três momentos para o método instrumental: análise dos processos e não dos objetos; análise explicativa e não descritiva e análise genética, as quais enfatizam a perspectiva dialética do desenvolvimento da criança:

[...] caracterizado pela periodicidade, desigualdade no desenvolvimento de diferentes funções, metamorfose ou transformação qualitativa de uma forma em outra, embricamento de fatores internos e externos, e processos adaptativos que superam os impedimentos que a criança encontra (Vygotsky, 1994, p. 96-97).

Assim, na busca de desenvolver as Funções Psicológicas Superiores das crianças, realizei os experimentos baseados nos estudos vigotskianos e lurianos baseando-me na premissa de que nesses estudos das funções cognitivas, o experimentador não deve dar à criança os meios já prontos para completar a tarefa solicitada, mas “esperar até que elas, espontaneamente, apliquem algum método auxiliar ou símbolo novo que elas passam, então, a incorporar em suas operações” (Vygotsky, 1994, p. 97), complementando ainda que seja crucial se ater no princípio de que: “estudamos não somente o final da operação, mas também a sua estrutura psicológica específica” (Vygotsky, 1994, p. 98).

Neste sentido, Vygotsky (1994) levanta uma crítica contundente ao método clássico de experimento simples de associação estímulo-resposta, explicando que, embora seja muito fácil identificar os comportamentos e as respostas dos sujeitos por meio deste, não é possível atingir o objetivo de “descobrir os meios e os métodos utilizados pelos sujeitos para organizar o seu próprio comportamento” (Vygotsky, 1994, p. 98). Desta forma, o método proposto pelo autor proporciona “estudar o processo de realização de uma tarefa com a ajuda de meios auxiliares específicos; assim, também seremos capazes de descobrir a estrutura interna e o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores” (Vygotsky, 1994, p. 98).

Vigotski (2000) deixa clara a sua posição de que a aprendizagem está sempre adiante do desenvolvimento da criança e ela adquire hábitos e habilidades antes mesmo de aprender a aplicá-los de modo consciente, assim a curva da aprendizagem e do desenvolvimento pode estar acentuadamente diferente, pois, embora as curvas não se coincidam “revelam inter-relações internas sumamente complexas, que só são possíveis em decorrência da discrepância entre eles. Se ambas as curvas se fundissem em uma, nenhuma relação entre aprendizagem e desenvolvimento seria impossível” (Vigotski, 2000, p. 323). Sob a perspectiva de que o desenvolvimento se realiza em outros ritmos comparados à aprendizagem, o autor exemplifica

que a tomada de consciência e de arbitrariedade não coincide com o desenvolvimento do programa de gramática, assim como a assimilação dos substantivos não coincide com o mesmo prazo para a tomada de consciência da linguagem. Visto sob esta ótica, coaduno com a afirmação consistente do autor de que “o desenvolvimento não se subordina ao programa escolar” (Vigotski, 2000, p. 323), que em suas palavras:

No momento da assimilação de alguma operação aritmética, de algum conceito científico, o desenvolvimento dessa operação e desse conceito não termina, mas apenas começa, a curva do desenvolvimento não coincide com a curva do aprendizado do programa escolar; no fundamental a aprendizagem está à frente do desenvolvimento (Vigotski, 2000, p. 324).

Enfatizo outro aspecto imprescindível para o conhecimento dos professores: o pressuposto de Vigotski (2000, p. 324), o qual afirma que “*as diferentes matérias do ensino escolar interagem no processo de desenvolvimento da criança*”³⁸⁶, sendo, assim, o desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores ou o desenvolvimento intelectual da criança se dão pelo conjunto das disciplinas escolares e não de forma isolada, onde as aprendizagens da gramática, escrita e aritmética se complementam e têm fundamento psicológico comum. Neste sentido, a tomada de consciência e o pensamento abstrato podem ser desenvolvidos em todas as aulas de acordo com a estrutura interior do processo de aprendizagem com sua sequência e lógica de desencadeamento e, ainda, na cabeça do aluno “existe uma rede subterrânea de processos que são desencadeados e se movimentam no curso da aprendizagem escolar e possuem a sua lógica de desenvolvimento” (Vigotski, 2000, p. 325).

Neste sentido, diante da existência de uma lógica interna de aprendizagem e desenvolvimento, é necessário descobrir como a educação escolar pode contribuir para o melhor aproveitamento desta lógica que, segundo Vigotski (2000), seria:

Uma das tarefas fundamentais da psicologia da aprendizagem escolar é descobrir essa lógica interna, esse código interior de processos de desenvolvimento desencadeados por esse ou aquele processo de aprendizagem. O experimento estabelece indubitavelmente três fatos: a) uma identidade significativa de base psicológica da aprendizagem de diferentes matérias que, por si só, assegura a possibilidade de influência de uma disciplina sobre a outra, conseqüentemente, sobre uma disciplina formal de qualquer matéria; b) influência inversa da aprendizagem sobre o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, desenvolvimento esse que vai muito além dos limites do conteúdo específico e do material de uma dada disciplina e, conseqüentemente, volta a sugerir a existência de uma disciplina formal, diferente para matérias diferentes, mas que, em regra, é inerente a todas elas; a criança que apreende os casos está aprendendo uma

³⁸⁶ Grifo nosso.

estrutura que, em seu pensamento, transfere-se para outros campos imediatamente desvinculados dos casos e inclusive da gramática em sua totalidade; c) interdependência e interligação entre funções psíquicas isoladas, envolvidas predominantemente quando se estuda essa ou aquela disciplina; assim, graças a uma base comum a todas as funções psíquicas de tipo superior, o desenvolvimento da atenção arbitrária e da memória lógica, do pensamento abstrato e da imaginação científica transcorre como um processo complexo e uno; a tomada de consciência e a apreensão são essa base comum a todas as funções psíquicas superiores cujo desenvolvimento constitui a nova formação básica da idade escolar (Vigotski, 2000, p. 325-326).

Diante do exposto, considero primordial o resgate do papel ativo do professor em ensinar, trazendo ao conhecimento dos alunos os conteúdos do conhecimento por meio das atividades pedagógicas estruturadas, orientando os conteúdos no ritmo do desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores. Considero que o professor, no espaço escolar, pode ser a figura de mediação pedagógica para que ocorra a aprendizagem e que, portanto, seu trabalho deve ser valorizado, além de orientado em sua função se este desconhece esses processos. Nesta direção, coaduno com as ideias de Meira (1998) ao afirmar que:

Fundamentado neste novo olhar sobre o espaço da sala de aula, o professor pode romper com a tradição de apontar os limites para justificar o fato de que determinados alunos não aprendem. Ao contrário, ele tem condições de evidenciar potencialidades de desenvolvimento que possam impulsionar novas aprendizagens o que, por sua vez, gera novas e fecundas possibilidades de desenvolvimento. O professor que sabe que o desenvolvimento cria potencialidades, mas que só a aprendizagem as concretiza, é aquele que se volta para o futuro no sentido de dar condições para que todos os seus alunos se desenvolvam e que, portanto, buscar intervir ativamente neste processo, não se limitando a esperar que as capacidades necessárias à compreensão de um determinado conceito algum dia “amadureçam”³⁸⁷ (Meira, 1998, p. 66).

Diante dos argumentos apresentados nesta tese, considero que a Psicologia em sua visão tradicional trouxe muitas contribuições para a ciência conforme observado no capítulo I. No entanto, no decorrer de sua história, enquanto ciência, outras visões foram sendo desenvolvidas em uma forma crítica de avaliar os problemas, buscando reflexões que incluem o contexto concreto das relações que se estabelecem como aspectos imprescindíveis, conforme abordados no capítulo II. Assim, ao discorrer sobre a metodologia empregada na defesa desta tese, a construção dos processos de escolarização se torna o foco, assim como na proposta de orientação metodológica para uma Avaliação Psicológica na perspectiva Histórico-Cultural e apresento a materialização das atividades desenvolvidas nesta proposta.

³⁸⁷ Grifo nosso.

Ao chegar à fase de conclusão, considero que uma etapa se encerra, mas se inicia outra, pois novas inquietações emergem para a proposição de novas pesquisas, como, por exemplo: como os professores podem ser orientados na condução de um processo de escolarização que prime pelo desenvolvimento das funções psicológicas superiores de seus alunos? Quais as formas de atuação do psicólogo podem promover junto aos professores ações pedagógicas qualitativamente diferenciadas? Considero que esta tese pode provocar a busca de uma nova proposta aos pesquisadores a desenvolverem outras pesquisas sob o aporte da Psicologia Histórico-Cultural. Destaco ainda que esta base teórica pode contribuir para desenvolver as capacidades cognitivas, emocionais, relacionais dos alunos e, ao mesmo tempo, dar suporte ao professor a ponto de capacitá-lo nas inúmeras dimensões para provocar o desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores em seus alunos.

Ao me deparar com a fase de conclusão desta tese, devo ressaltar que mantenho a posição de que qualquer criança, independente de sua condição social, cultural ou biológica, pode aprender e acrescento que, como profissional da Psicologia, acredito na potencialidade dessas crianças numa visão prospectiva, sob a ótica de desenvolvimento e de formação de seres humanos. Neste sentido, considero que temos em nossas mãos para o trabalho o que há de mais rico e imprescindível: “a vida humana”. Finalizando, é pelo desenvolvimento dessa vida humana escolar que coloco meu trabalho à disposição, em contraponto às defesas maturacionais, biológicas e medicalizantes dos processos educacionais.

REFERÊNCIAS

- Alves, L. A. (2002) *Referência para Formação de Professores: uma análise crítica do discurso oficial sobre qualidade e competência do ponto de vista da Psicologia Escolar*. São Paulo, Dissertação (Mestrado). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo.
- American Psychiatric Association (APA). (1994) *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais (DSM – IV- TM)*. 4. Ed. Texto revisado. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda.
- Anastasi, A. (1977). *Testes Psicológicos*. (2ª edição). São Paulo, EPU.
- André, M. E. D. A. (1992) *Cotidiano escolar e práticas sócio-pedagógicas*. Em Aberto, Brasília, ano 11, n. 53, jan.mar.
- André, M. E. D. A. (1995) *Etnografia da prática escolar*. Campinas, SP: Papirus (Série Prática pedagógica)
- Antunes, M. A. M. (2007). *A Psicologia no Brasil: leitura histórica sobre sua constituição*. (5ª. Edição, V. 1, p. 134). São Paulo: Educ.
- Barbosa, D. R. e Souza, M. P. R. (2012) *Psicologia Educacional ou escolar? Eis a questão*. Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, SP. Volume 16, Número 1, Janeiro/Junho de 2012: 163-173.
- Barroco, S. M. S. (2007) *Psicologia e educação: da inclusão e exclusão ou da exceção e da regra*. Meira, E. M.; Facci, M. G. D; (Orgs.). *Psicologia histórico-cultural: Contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação*. (pp. 157 – 184). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Barroco, S. M. S. (2007) *et al. Psicologia Histórico-Cultural e o enfrentamento da relação família-escola em tempos de colapso da subjetividade livre*. Anais de III Congresso Internacional de Psicologia e XI Semana de Psicologia. ISSN: 1678-352X.
- Bunchaft, G. e Cavas, C. S. T. (2002) *Sob medida: um guia sobre a elaboração de medidas do comportamento e suas aplicações*. São Paulo: Vetor.

- Caon, J. L. (1985) Apresentação ao leitor brasileiro. In: Pain, S. (1985) *Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem*. Porto Alegre, Artes Médicas
- Castilho, A. e Cabral, M. (2004) A Psicologia no Brasil (1950). In: Antunes, M. A. M. (Org.). *História da Psicologia no Brasil: primeiros ensaios*. Rio de Janeiro: EDUERJ: Conselho Federal de Psicologia.
- Chaves, M., Tuleski, S. C., Lima, E. A., Girotto, C. G. G. S. (2014) *Teoria Histórico-Cultural e intervenções pedagógicas: possibilidades e realizações do bom ensino*. Educação. Santa Maria, v.39, n.11, p. 129-142, jan./abr.
- Checchia, A. K.A, Souza, M. P. R. (2003) Queixa Escolar e Atuação Profissional: Apontamentos para a formação de Psicólogos. In: Meira, E. M, Antunes, M. A. M.(Orgs). *Psicologia Escolar: Teorias Críticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Checchia, A. K. A. (2006) *O que jovens alunos de classes populares têm a dizer sobre a experiência escolar na adolescência*. 2006. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo
- Chiodi, A. S e Facci, M. G. D. (2013) O Processo de Avaliação Psicológica no Estado do Paraná. *Fractal, Revista de Psicologia*, v. 25, n.1, p. 127-144, Jan./Abr. 2013
- Chizzotti, A. (2001). *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. 5. Ed. São Paulo: Cortez – (Biblioteca da educação. Série 1. Escola; v. 16).
- Coll, C. e Martí, E. (2004) Aprendizagem e desenvolvimento: a concepção genético-cognitiva da aprendizagem. In: Coll, C. (Org.). *Desenvolvimento Psicológico e educação*. (2ª edição, Vol. 2.). Porto Alegre: Artmed.
- Cruz, S. H. V. (1994) *O Ciclo Básico Construído pela Escola*. São Paulo, Tese (Doutorado). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo.
- Cunha, B. B. B. (1988) *Classes de Educação Especial: para deficientes mentais?* São Paulo, Dissertação (Mestrado). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo.

Davidov, V & Shuare, M. (orgs). (1987). *La psicologia evolutiva y pedagógica en la URSS (Antologia)*. Moscou: Editorial Progreso.

Delamont, S., Hamilton, D. (1997) A pesquisa em sala de aula: uma crítica e uma nova abordagem. In: Patto, M. H. S. (Org.) *Introdução à Psicologia Escolar*. 3. Ed. (pp. 403-426). São Paulo: Casa do Psicólogo

Duarte, N. (1993) *A individualidade para-si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo*. Campinas: Autores Associados.

Duarte, N. (2007) *Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski*. (4ª. Edição). Campinas, SP: Autores Associados (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo; v.55).

Duarte, N. (2008) Por que é necessário uma análise crítica marxista do construtivismo? In: Lombardi, J. C., Saviani, D. (Orgs). *Marxismo e educação: debates contemporâneos*. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados: Histedbr

Deliberação N.º 02/03, SEED artigo 16. Aprovada em 02/06/03. Estabelece normas para a Educação Especial, modalidade da Educação Básica para alunos com necessidades educacionais especiais, no Sistema de Ensino do Estado do Paraná.

Eidt, N; Tulesk, S.C. (2007) Discutindo a medicalização brutal em uma sociedade hiperativa. In: Meira, E. M.; Facci, M. G. D; (Orgs.). *Psicologia histórico-cultural: Contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação*. (pp. 221-243). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Engels, F. (1986). *Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem*. São Paulo: Global.

Facci, M. G. D. (1991). *A reprodução do modo capitalista de explicar o fracasso escolar – uma reflexão preliminar*. Monografia da Especialização em Psicanálise e Materialismo Histórico. UEM, Maringá.

Facci, M. G. D. (1998) *O psicólogo nas escolas municipais de Maringá: a história de um trabalho e a análise de seus fundamentos teóricos*. Marília, 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Marília.

- Facci, M. G. D. (2004) O professor e o construtivismo. In: Facci, M. G. D.. (2004) *Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?: um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana*. Campinas, SP: Autores Associados (coleção formação de professores).
- Facci, M. G. D. (2004) Teorias educacionais e teorias psicológicas: em busca de uma psicologia marxista da educação. In: Duarte, N. (Org.) *Crítica ao fetichismo da individualidade*. Campinas, SP: Autores Associados.
- Facci, M. G. D. (2004b). Teorias educacionais e teorias psicológicas: em busca de uma psicologia marxista da educação. In: Duarte, N. (Org.). *Crítica ao fetichismo da individualidade*. (pp. 99-120). Campinas, SP: Autores Associados.
- Facci, M. G. D. (2004^a). *Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor? Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana*. Campinas, SP: Autores Associados.
- Facci, M. G. D. (2007) Professora é verdade que ler e escrever é uma coisa fácil? – Reflexões em torno do processo ensino-aprendizagem na perspectiva vigotskiana. In: Meira, E. M.; Facci, M. G. D; (Orgs.). *Psicologia histórico-cultural: Contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação*. (pp. 135-156). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Facci, M. G. D. (2009) A intervenção do Psicólogo na formação de professores: Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural. In: Araújo, C. M. M. (Org.). *Psicologia Escolar: Novos cenários e Contextos de Pesquisa, Formação e Prática*. (pp. 107-131). Campinas, SP: Editora Alínea.
- Facci, M. G. D, Eidt, N. M. e Tuleski, S. C (2006). *Contribuições da teoria histórico-cultural para o processo de avaliação psicoeducacional*. Psicol. USP, mar. 2006, vol.17, no.1, p.99-124. ISSN 1678-5177.
- Facci, Tessaro, Leal, Silva e Roma (2007) Psicologia Histórico-Cultural e avaliação psicológica: o processo ensino aprendizagem em questão. *Psicologia Escolar e Educacional*. Vol.11. n. 2, Campinas, Dec. 2007
- Facci, M. G. D.; Leal, Z. F. R. G.; Barroco, S. M. S.e Silva, V. G. (2010) *A atuação do psicólogo na rede pública de educação frente à demanda escolar: concepções, práticas e inovações*. (Relatório de Pesquisa). Maringá

- Freller, C. C. (1997) Grupos de crianças com queixa escolar: um estudo de caso. In: Machado, A. M. e Souza, M. P. E. (Orgs.) *Psicologia Escolar: em busca de novos rumos*. São Paulo: Casa do Psicólogo
- Gagné, R. M. (1973) *Como se realiza a aprendizagem*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico S.A.
- Gonobolin, F. N (1969) La Atención. In: Smirnov, A. A, Leontiev, A. N. , Rubinshtein, S. L., Tieplov, B. M. (1969) *Psicologia*. México: 3.ed. Editorial Grijalbo
- Instrução N.º 011/08 (2008) - SUED/SEED. Define os critérios para o funcionamento da Sala de Recursos das séries iniciais do Ensino Fundamental na área dos Transtornos Globais do Desenvolvimento.
- Konder, L. (2008) *O que é Dialética*. São Paulo: Brasiliense.
- Kosik, K. (1976). *Dialética do concreto*. tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio, (2ª. Edição). Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- Leandrini, K. D. e Saretta, P.(2007) Atendimento em grupo de crianças com queixa escolar: possibilidades de escuta, trocas e novos olhares. In: Souza, B. P.(Org.) (2007) *Orientação à queixa escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo
- Leite, H. A. e Rebello, M. P. (2014) O desenvolvimento da atenção como objeto de estudo: contribuições do enfoque Histórico-Cultural. *Nuances: estudos sobre Educação*, Presidente Prudente – SP, v.25, n.1, p. 59-77, jan./abr.
- Leontiev, A. N. (1978) *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte
- Lessa, S, Tonet, I. (2008) *Introdução à filosofia de Marx*. (1ª edição, p. 128). São Paulo: Expressão popular.
- Lessa, P. V.(2010) *A Atuação Do Psicólogo No Ensino Público Do Paraná: Contribuições Da Psicologia Histórico-Cultural*. Maringá, PR, 2010, 317 p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Maringá – UEM.

Lima, G. Z. (1985) Saúde escolar e educação. São Paulo: Cortez

Linhares, M. B. M. (1995) Avaliação Assistida: fundamentos, definição, características e implicações para a avaliação psicológica. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 11(1), 23-31

Lourenço Filho, M. B. (2004) A Psicologia no Brasil nos últimos 25 anos. In: Antunes, M. A. M. (Org.). *História da Psicologia no Brasil: primeiros ensaios*. (pp. 71- 119). Rio de Janeiro: EDUERJ: Conselho Federal de Psicologia.

Lunt, I. (1994) A Prática da Avaliação. In: Daniels, H. (Org.) *Vygotsky em foco: pressupostos e desdobramentos*. Campinas, SP: Papirus

Luria, A. R. (1979). *El cérebro em acción*. (segunda edición revisada; traducido al castellano por Mercedes Torres). Editorial Fontanella, S.A.

Luria, A. R. (1979a) *Linguagem e Pensamento*. Trad. Paulo Bezerra. (Curso de Psicologia Geral). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, v. IV

Luria, A. R. (1981) *Fundamentos de neuropsicologia*. Trad. Juarez Aranha Ricardo. Rio de Janeiro: LTC; São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo

Luria, A. R. (1990) *Desenvolvimento Cognitivo: seus fundamentos culturais e sociais* (2ª Edição); Tradução Fernando Limongeli Gurgueira. São Paulo: Ícone

Luria, A. R. (1991) *Introdução Evolucionista à Psicologia*. Trad. Paulo Bezerra. (Curso de Psicologia Geral). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, v. I, 2ª Ed.

Luria, A. R. (1991a) *Sensações e Percepção*. Trad. Paulo Bezerra. (Curso de Psicologia Geral). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, v. II

Luria, A. R. (1991b) *Atenção e memória*. Trad. Paulo Bezerra. (Curso de Psicologia Geral). Rio de Janeiro: 2 ed. Civilização Brasileira, v. III

- Luria, A. R. (2006) Introdução. In: Vigotski, L. S.; Luria, A. R.; Leontiev, A. N. (2006) *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Tradução Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone (coleção educação crítica).
- Macedo, L. (1994) *Ensaaios construtivistas*. São Paulo: Casa do Psicólogo
- Machado, A. M. (1994) *Crianças de classe especial: efeitos do encontro da saúde em a educação*. São Paulo: Casa do Psicólogo
- Machado, A. M. (1996) *Reinventando a avaliação psicológica*. 1996. Tese (Doutorado em Psicologia). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo
- Machado, A. M. (1997) Relato de uma intervenção na escola pública. In: Machado, A. M. e Souza, M. P. E. (Orgs.) *Psicologia Escolar: em busca de novos rumos*. São Paulo: Casa do Psicólogo
- Machado, A. M. (2000) Avaliação psicológica na educação: mudanças necessárias. In: Tanamachi, E. R.; Rocha, M. L. & Proença, M. P. R. (Orgs.). *Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos*. (pp. 143-167). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Machado, A. M. (2003). Os psicólogos trabalhando com a escola: intervenção a serviço do quê? . In: Meira, E. M, Antunes, M. A. M.(Orgs). *Psicologia Escolar: Práticas Críticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo
- Machado, A. M. (2010) Medicalização e escolarização: porque as crianças não aprendem a ler e escrever? In: Conselho Regional de Psicologia de São Paulo (Org). *Dislexia: subsídios para políticas públicas*. (pp. 24-29). São Paulo: CRPSP.
- Machado, A. M. e Souza, M. P. R. (1997). As crianças excluídas da escola: um alerta para a psicologia. In: Machado, A. M. e Souza, M. P. E. (Orgs.) *Psicologia Escolar: em busca de novos rumos*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Maluf, M. R. (1994) Formação e atuação do psicólogo na educação: dinâmica de transformação. In: CFP. *Psicólogo brasileiro: práticas emergentes e desafios para a formação*. (pp. 157-200). São Paulo: Casa do Psicólogo.

MANIFESTO do Fórum sobre Medicalização da Educação e da sociedade (2010). In: Fórum sobre Medicalização da educação e da sociedade. São Paulo. Disponível em: http://www.crpssp.org.br/medicalizacao/manifesto_forum.aspx#2. Acesso em: 01 set. 2014.

Martins, J. B. (1996) *Observação participante: uma abordagem metodológica para a psicologia escolar*. Semina: Ci.Soc./Hum., Londrina: UEL. Vol. 17, n. 3, p. 266-273

Martins, L. M. (2008) Introdução aos fundamentos epistemológicos da Psicologia Sociohistórica. In: Martins, L. M. (Org.). *Sociedade, Educação e Subjetividade: Reflexões Temáticas à Luz da Psicologia Sócio-Histórica*. São Paulo: Cultura Acadêmica: Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação, 176 p.

Marx, K. 1818-1883 (1978). *Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos*. (2ª edição). Seleção de textos de José Arthur Giannotti; traduções de José Carlos Bruni (*et al*). São Paulo: Abril Cultural (Os pensadores).

Marx, K. (1979). Teses sobre Feuerbach. In: Marx, K. & Engels, F. *A ideologia alemã*. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas Ltda.

Medeiros, E. B. (1999) *Medidas psico e lógicas: introdução à psicometria*. Rio de Janeiro: Ediuouro.

Meira, M. E. M. (1997). *Psicologia Escolar: pensamento crítico e práticas profissionais*. São Paulo, 1997. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Meira, M. E. M. (1998) *Desenvolvimento e aprendizagem: reflexões sobre suas relações e implicações para a prática docente*. Ciência & Educação (Bauru) vol.5, n. 2, Bauru.

Meira, M. E. M. (2000). Psicologia Escolar: Pensamento Crítico e Práticas Profissionais. In: Tanamachi, E. R; Rocha, M. L.; Proença, M. P. R. (Orgs.). *Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos*. (pp. 35-72). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Meira, E. M. (2003) Construindo uma concepção crítica de Psicologia Escolar: contribuições da pedagogia histórico-crítica e da psicologia sócio histórica. In: Meira, M. E. M. e Antunes, M. A. M. *Psicologia Escolar: teorias críticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo

- Meira, E. E. M, Antunes, M. A. M. (Orgs) (2003) *Psicologia Escolar: Teorias Críticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Mello, S. L. de. (1978) *Psicologia e profissão em São Paulo*. São Paulo, Ática
- Mello, S. A. (2003) Algumas contribuições da Escola de Vygotsky para a compreensão dos problemas de indisciplina na escola. In: Garcia, W. G; Guedes, A. M. (Org.). *Núcleos de Ensino*. (pp. 70-78). São Paulo: UNESP.
- Menchinskaia, N. A. (1969) El Pensamiento. In: Smirnov, A. A, Leontiev, A. N. , Rubinshtein, S. L., Tieplov, B. M. (1969) *Psicologia*. México: 3.ed. Editorial Grijalbo
- Miranda, V. e Borges, S. M. (2011) 2011: no Ano Temático da Avaliação Psicológica. *Revista Contato*, ISSN 1808-2645, Ano 13 – Edição n 74 – Mar/Abr/2011 – Publicação Bimestral - Conselho Regional de Psicologia do Paraná
- Moysés, M. A. A. e Collares, C. A. L. (1996) *Preconceitos no cotidiano escolar: ensino e medicalização*. São Paulo: Cortez: Campinas, UNICAMP: Faculdade de Educação, Faculdade de Ciências Médicas.
- Moysés, M. A. A. e Collares, C. A. L. (1997) O profissional de saúde e o fracasso escolar compassos e descompassos. In: *Educação especial em debate*. São Paulo: Casa do Psicólogo: Casa do psicólogo: Conselho Regional de Psicologia
- Moysés, M. A. A. e Collares, C. A. L. (1997) *Inteligência Abstraída, Crianças Silenciadas: as Avaliações de Inteligência*. *Psicol. USP* [online]. 1997, vol.8, n.1, pp. 63-89. ISSN 0103-6564. doi: 10.1590/S0103-65641997000100005.
- Moysés, M. A. A, e Collares, C. A. L. (2014) A Educação na era dos transtornos. In: Viégas, L. S. et al (2014) (Org.). *Medicalização da educação e da sociedade: ciência ou mito?* Salvador: EDUFBA
- Pain, S. (1985) *Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem*. Porto Alegre, Artes Médicas

- Paro, V. H. (2000) *Gestão Democrática da Escola Pública*. 3ª. Edição, São Paulo: Editora Ática
- Patto, M. H. S. (1984) *Psicologia e Ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz
- Patto, M. H. S. (1990) *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T. A. Queiroz, Editor, Ltda.
- Patto, M. H. S. (1992) *A Família Pobre e a Escola Pública: anotações sobre um desencontro*. Psicologia USP, São Paulo, 3 (1/2), p. 107-121
- Patto, M. H. S. *Para uma Crítica da Razão Psicométrica*. (1997) Psicol. USP, São Paulo, v. 8, n. 1, 1997. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65641997000100004&lng=en&nrm=iso>. Access on 11 Apr. 2010. doi: 10.1590/S0103-65641997000100004.
- Peixoto, M. A. (2003) O método dialético em Marx. In: Peixoto, M. A. *Pesquisa e Práxis*. (pp. 27-30). Goiânia: Germinal.
- Pessotti, I. (2004) Dados para uma história da Psicologia no Brasil. In: Antunes, M. A. M. (Org.). *História da Psicologia no Brasil: primeiros ensaios*. (pp. 121-137). Rio de Janeiro: EDUERJ: Conselho Federal de Psicologia.
- Piaget, J. (1956) *Psicologia da inteligência*. 4. ed. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 225 p.
- Piaget, J. (1978) *A epistemologia genética: Sabedoria e ilusões da filosofia; Problemas da psicologia genética*. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural
- Piaget, J. (1998) *Psicologia e pedagogia*. Tradução: Dirceu Accioly Lindoso e Rosa Maria Ribeiro da Silva. Rio de Janeiro: Forense Universitária
- Pires, M. F. C. (1997) O Materialismo Histórico-Dialético e a Educação. Interface - Comunicação, Saúde, Educação, v.1, n.1.

- Primi, R. (2003) Inteligência: Avanço nos modelos teóricos e nos instrumentos de medida. *Avaliação Psicológica*. Itatiba, SP, v. 2, n. 1, p. 67-77, 2003. Disponível em: [HTTP://pepsic.bvsalud.org/pdf/avp/v2n1a08.pdf](http://pepsic.bvsalud.org/pdf/avp/v2n1a08.pdf). Acesso em: 27 de junho de 2013.
- Primi, R. (2010) Avaliação Psicológica no Brasil: fundamentos, situação atual e direções para o futuro. *Psicologia Teoria e Pesquisa*, Brasília, v. 26, n. especial, PP. 25-35, 2010. Disponível em: [HTTP://www.revistaptptp.unb.br/index.php/ptp/article/view/477/81](http://www.revistaptptp.unb.br/index.php/ptp/article/view/477/81). Acesso em: 27 de junho de 2013.
- Proença, M. (2002) Problemas de aprendizagem ou problemas de escolarização? Repensando o cotidiano escolar à luz da perspectiva Histórico-Crítica em psicologia. In: Oliveira, M. K, Rego. T. C, Souza, D. T. R. (Orgs). *Psicologia, Educação e as temáticas da vida contemporânea*. São Paulo: Moderna
- Richardson, R. J. (1999) *Pesquisa Social: métodos e técnicas*. Col. José Augusto de Souza Peres (et al.). São Paulo: Atlas
- Santos, A. A. C. (2002) *Cadernos escolares na primeira série do ensino fundamental: funções e significados*. 2002. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Santos, A. A. C. (2008) *Cadernos e outros registros da primeira etapa do ensino fundamental: um olhar da psicologia escolar crítica*. 2008. Tese (Doutorado em Psicologia). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Santos, A. A. C. (2010) Construindo modos de conversar com as crianças sobre suas produções escolares. In: Souza, M. P. R. (org.) (2010) *Ouvindo crianças na escola: abordagens e desafios metodológicos para a Psicologia*. 1. Ed. São Paulo: Casa do Psicólogo
- Santos, E. A. A (2000) *Formação Docente em Serviço no Estado de Rondônia: políticas públicas e estratégias de ação*. São Paulo, Dissertação (Mestrado). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo.
- Saviani, D. (1992) *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. (3ª. Edição, pp. 90-104). São Paulo: Cortez – Autores Associados.

Saviani, D. (2002) *Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política*. 35. Ed. revista – Campinas, SP: Autores Associados. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

Saviani, D. (2003) *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. (8ª. Edição). Campinas: Autores Associados

Saviani, D. (2004b). Perspectiva Marxiana do Problema Subjetividade–Intersubjetividade. In: Duarte, N. (Org.). *Crítica ao fetichismo da individualidade*. Campinas, SP: Autores Associados.

Serroni, P. G. (1997) *Formação Docente e Fracasso Escolar*. São Paulo, Dissertação (Mestrado). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo.

Silva, S. M. C. (2002) *A constituição social do desenho da criança*. Campinas, SP: Mercado de Letras.

Sokolov, E. N. (1969) Las Sensaciones. In: Smirnov, A. A, Leontiev, A. N. , Rubinshtein, S. L., Tieplov, B. M. (1969) *Psicologia*. México: 3.ed. Editorial Grijalbo

Sokolov, A. N. (1969) La Percepción. In: Smirnov, A. A, Leontiev, A. N. , Rubinshtein, S. L., Tieplov, B. M. (1969) *Psicologia*. México: 3.ed. Editorial Grijalbo

Smirnov, A. A (1969) La Atención. In: Smirnov, A. A, Leontiev, A. N. , Rubinshtein, S. L., Tieplov, B. M. (1969) *Psicologia*. México: 3.ed. Editorial Grijalbo

Smirnov, A. A (1969) El Pensamiento. In: Smirnov, A. A, Leontiev, A. N. , Rubinshtein, S. L., Tieplov, B. M. (1969) *Psicologia*. México: 3.ed. Editorial Grijalbo

Souza, B. P. (2007) Apresentando a Orientação à Queixa Escolar. In: Souza, B. P. (Org.) *Orientação à queixa escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo

- Souza, D. T. R. (1991) *Conquistando o Espaço Escolar: a estruturação do trabalho pedagógico em uma classe de Ciclo Básico*. São Paulo, Dissertação (Mestrado). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo.
- Souza, M. P. R. (1996). *A queixa escolar e a formação do psicólogo*. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Souza, M. P. R. (1997) As contribuições dos estudos etnográficos na compreensão do fracasso escolar no Brasil. In: Machado, A. M. e Souza, M. P. E. (Orgs.) *Psicologia Escolar: em busca de novos rumos*. São Paulo: Casa do Psicólogo
- Souza, M. P. R. (1997) A queixa escolar e o predomínio de uma visão de mundo. In: Machado, A. M. e Souza, M. P. E. (Orgs.) *Psicologia Escolar: em busca de novos rumos*. São Paulo: Casa do Psicólogo
- Souza, M. P. R. (2000). A queixa escolar na formação de psicólogos: desafios e perspectivas. In: Tanamachi, E. de R., Rocha, M. L.; Proença, M. P. R. (Orgs.). *Psicologia e educação: desafios teórico-práticos*. (pp. 105-142). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Souza, M. P. R.. (2002). Problemas de aprendizagem ou problemas de escolarização? Repensando o cotidiano escolar á luz da perspectiva histórico-crítica em psicologia. In: Oliveira, M. K., Rego, T. C., Souza, D. T. R. (Orgs.). *Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea*. (pp. 177-195). São Paulo: Moderna.
- Souza, M. P. R. (2006). Pesquisa qualitativa e sua importância para a compreensão dos processos escolares. Em M. C. A. Joly & C. Vectore (Orgs.), *Questões de Pesquisa e Práticas em Psicologia Escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Souza, M. P. R. (2010) A atuação do psicólogo na rede pública de educação: concepções, práticas e desafios. São Paulo, 258 f. Tese (Livre-Docência – Departamento de Psicologia da Aprendizagem do Desenvolvimento e da Personalidade.) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.
- Souza, M. P. R. (2010) Retornando à patologia para justificar a não aprendizagem escolar: a medicalização e o diagnóstico de transtornos de aprendizagem em tempos de neoliberalismo. In: Conselho Regional de Psicologia de São Paulo; Grupo Interinstitucional Queixa Escolar, (2010) *Medicalização de crianças e adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doença de indivíduos*. São Paulo: Casa do Psicólogo

- Souza, M. P. R. e Silva, S. M. C. (2009) A atuação do Psicólogo na rede pública de educação frente à demanda escolar: Concepções, práticas e inovações. In: Araújo, C. M. M (Org). *Psicologia Escolar: novos cenários e contextos de pesquisa, prática e formação*. Campinas, SP: Editora Alínea (Coleção Psicologia Escolar).
- Tanamachi, E. R. (1992) *Psicologia Escolar: tendências e avanços da psicologia na educação escolar*. Marília, Dissertação (Mestrado), UNESP.
- Tanamachi, E. R. (1997) *Visão Crítica de educação e de psicologia: elementos para a construção de uma visão crítica de psicologia escolar*. Marília, Tese (Doutorado), UNESP.
- Tanamachi, E. R. (2000) Mediações teórico-práticas de uma visão crítica em psicologia escolar. In: Tanamachi, E. de R., Rocha, M. L.e Proença, M. P. R. (Orgs.). *Psicologia e educação: desafios teórico-práticos*. (pp. 73-103). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Tanamachi, E. R. (2007) A Psicologia no contexto do materialismo histórico dialético: Elementos para compreender a psicologia histórico-cultural. In: Facci, M. G. D; Meira, E. M. (Orgs.). *Psicologia histórico-cultural: Contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação*. (pp. 63-92). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Tanamachi, E.R, Meira, M. E. M. (2003) A atuação do psicólogo como expressão do pensamento crítico em psicologia e educação. In: Meira, E. E. M, Antunes, M. A. M. (Orgs) (2003) *Psicologia Escolar: Práticas Críticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Trautwein, C. T. G, e Nébias, C. (2006) *A queixa escolar por quem não se queixa – o aluno*. Mental v.4 n.6 Barbace na jun.
- Triviños, A. N. S. (1987) *Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas.
- Tuleski, S. C. (2000) *Para Ler Vygotski: Recuperando Parte da Historicidade Perdida*. In: 23º Reunião Anual da ANPED, Caxambu. Educação não é privilégio. Rio de Janeiro: MICROSERVICE, 2000.

- Tuleski, S. C. e Eidt, N. M. (2007) *Repensando os distúrbios de aprendizagem a partir da Psicologia Histórico-Cultural*. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 12, n.3, p. 531-540, set./dez.
- Vasconcelos, M. S. (1996) *A difusão das idéias de Piaget no Brasil*. coordenador Lino de Macedo. São Paulo: Casa do Psicólogo (Coleção Psicologia e Educação).
- Viégas, L. S. (2002) *Progressão continuada e suas repercussões na escola pública paulista: concepções de educadores*. 2002, Dissertação (Mestrado em Psicologia). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo
- Viégas, L. S. (2010) Conhecendo a perspectiva de alunos acerca da progressão continuada: apontamentos metodológicos. In: Souza, M. P. R. (org.) (2010) *Ouvindo crianças na escola: abordagens e desafios metodológicos para a Psicologia*. 1. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo
- Viégas, L. S. et al (2014) (Org.). *Medicalização da educação e da sociedade: ciência ou mito?* Salvador: EDUFBA
- Vygotsky, L. S. (1988). *A formação social da mente – o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S (1994) *A formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. (Org.) Michael Cole... [et al]: tradução José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 5°. Ed. São Paulo: Martins Fontes. (Psicologia Pedagogia).
- Vygotski, L. S. (1995). *Obras escogidas III*. Madrid: Centro de Publicaciones del M.E.C. y Visor Distribuciones.
- Vigotski, L. S. (1996) *Teoria e Método em Psicologia*. São Paulo: Martins e Fontes.
- Vygotski, L. S. (1999). *Teoria e Método em Psicologia*. São Paulo: Martins e Fontes.
- Vigotski, L. S. (2000). *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

Vigotski, L. S. (2000). Estrutura das funções psíquicas superiores. In: Vigotski, L. S. *Obras escogidas. Tomo III*. Madrid: Visor

Vygotski, L. S. (2001) *Obras Escogidas. Tomo II*. Madrid: Visor

Vigotski, L. S. (2003) *Psicologia Pedagógica*. Trad. Claudia Schilling – Porto Alegre: Artmed.

Vygotskii, L. S. (2006) Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar. In: *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Vygotskii, L. S, Luria, A. R, Leontiev, A. N; tradução Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone

Vygotsky, L. S.; Luria, A. R. (1996) *Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Vigotski, L. S.; Luria. A. R.; Leontiev, A. N. (2006) *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Tradução Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone (coleção educação crítica).

Yaslle, E. G. (1997) Atuação do psicólogo escolar: alguns dados históricos. In: Cunha, B. B. B, (et al). *Psicologia na escola: um pouco de história e algumas histórias*. São Paulo: Arte & Ciência.

Zhinkin, N. I. (1969) El Lenguage. In: Smirnov, A. A, Leontiev, A. N. , Rubinshtein, S. L., Tieplov, B. M. (1969) *Psicologia*. México: 3.ed. Editorial Grijalbo

ACESSOS PELA INTERNET:

<http://5dias.net/2011/05/27/aprender-a-aprender-um-slogan-para-a-ignorancia/#sthash.BXcgdvId.dpuf> acesso em 24 de agosto de 2014, as 22h26min

Saviani (2014) em: <http://5dias.net/2011/05/27/aprender-a-aprender-um-slogan-para-a-ignorancia/#sthash.BXcgdvId.dpuf> acesso em 24 de agosto de 2014, às 22h26min

Fórum de Medicalização na data de 12 de maio de 2014 <http://crp-01.org.br/index.php?area=noticias&acao=ler&id=394>

APÊNDICES

Apêndice 1 - Roteiro de Conversa com os Pais/Responsáveis

1. Fale um pouco sobre a história de escolarização do seu filho.
2. Como observa as dificuldades da criança?
3. Como é a rotina da criança em casa?
4. A criança tece comentários sobre sua dificuldade escolar?
5. Quais ações a família promove na direção da dificuldade?
6. Qual sentimento percebe com relação à condição da dificuldade?
7. A criança participa de atividades extra-escolares?
8. Quais os comentários da criança sobre a escola?
9. Qual a ação da criança frente à rotina escolar?
10. Que motivos você daria para a dificuldade de aprender?
11. Quais os seus sentimentos em relação à queixa escolar do seu filho?

Apêndice 2 - Roteiro de Conversa com as Professoras.

1. Fale um pouco sobre a sua experiência como professora.
2. Você se lembra de algum caso que se recordam de sucesso na aprendizagem?
3. Quando você percebe que a criança tem dificuldades escolares, o que faz?
4. Quais as estratégias que utiliza para a superação das queixas escolares?
5. Como avalia o trabalho da secretaria de educação no sentido de erradicar as queixas escolares.
6. Como você avalia o seu relacionamento pessoal com os alunos?
7. Como você percebe os sentimentos da criança com relação à queixa escolar?
8. Quais aspectos você atribui às causas do não – aprender?
9. Em sua experiência docente, que tipos de queixas foram mais frequentes na escola?
10. Quais as causas que você atribui para a indisciplina dos alunos?
11. Com a experiência que tem na escola, em geral, como você avalia o processo de escolarização das crianças com queixas escolares, seu diagnóstico e o uso da medicação?
12. Quais autores têm lido para direcionar sua prática?
13. Qual a sua concepção de educação?
14. Como você compreende a relação ensino-aprendizagem?
15. Você mudaria algo em sua prática?

Apêndice 3 – Mapa do georeferenciamento.

Apêndice 4:

ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NOS ENCONTROS: INDIVIDUAL E EM GRUPO

DATA	ATIVIDADE DESENVOLVIDA/individual	MATERIAL UTILIZADO
11/06	<ul style="list-style-type: none"> • O Desenho da escola. 	Papel sulfite, lápis de cor, giz de cera.
25/06	<ul style="list-style-type: none"> • Escrever uma frase sobre a escola; • Jogo da memória com cartelas de palavras e figura. 	Caderno, lápis, cartelas de figuras e palavras confeccionadas por mim.
30/07	<ul style="list-style-type: none"> • Responder às questões de acordo com os critérios: não repetir a cor, não responder preto ou branco, pensar a resposta e responder o mais rápido possível; • Classificação livre: 20 a 30 cartões de diversos objetos; a criança deve dividir as figuras em categorias; subdividir os grupos formados por outros pequenos grupos. 	Diversas cartelas com figuras para classificação.
06/08	<ul style="list-style-type: none"> • Classificar as cores por meio dos novelos de linhas coloridas: nomear as cores, classificar em tons de cores, escuros/claros ou grupos similares; • Lista de 5 palavras para repetir de memória; Lista de 5 números para repetir de memória; • Caixa de ferramentas: identificar as figuras que estão na história e encaixar a figura correta nos espaços. 	Novelos de linhas coloridas; caixa de ferramentas com história para a identificação de figuras e formas.
13/08	<ul style="list-style-type: none"> • Sacola de objetos; 	Vários objetos na sacola para a identificação; lixa de unha, pano

	<ul style="list-style-type: none"> • Objetos para percepção tátil simples; • Produção verbal de quadros temáticos. 	e fita adesiva; quadros temáticos para produção verbal.
27/08	<ul style="list-style-type: none"> • Classificação de cartelas; • Jogo dos erros; • Atividade de memória de imagens diretas; • Jogo da memória para repetir palavras; • Jogo da memória para relembrar objetos. 	Cartelas de diversas figuras para observação e classificação; figuras parecidas com diferenças/ erros; quadro de imagem em uma situação de estudo para observação e descrição; objetos da sacola para relembrar e falar quais objetos gravou na memória.
03/09	<ul style="list-style-type: none"> • Material escolar para conversa; • Desenho: auto-retrato. 	O material escolar da criança; folha de sulfite, lápis de cor, canetinha, giz de cera.

DATA	ATIVIDADE DESENVOLVIDA/ em grupo.	MATERIAL UTILIZADO
10/09	<ol style="list-style-type: none"> 1. O desenho de uma pessoa ensinando e outra aprendendo; 2. Cada criança escolhe uma história de conto de fadas. 	Papel sulfite; lápis de cor; giz de cera; livros de história.
24/09	<ol style="list-style-type: none"> 1. Montagem com massinha: a minha sala de aula; 2. Jogo de pega varetas. 	Massa de modelar; jogo de pega varetas.
01/10	<ol style="list-style-type: none"> 1. Careca/cabeludo; morto/vivo; 2. Leitura da história: A escola da Tia Maristela (Coleção ciranda das diferenças) e discussão. 	Livro de história; papel sulfite, lápis de cor; canetinha; giz de cera.
08/10	História: “A tartaruga a mil por hora”.	Livro de história.

DOIS ÚLTIMOS ENCONTROS COM AS CRIANÇAS/ INDIVIDUAL:

	ATIVIDADE DESENVOLVIDA/ individual	MATERIAL UTILIZADO
22/10	Jogo da memória cartas: carinhas dos sentimentos; Caixa das cores: quebra-cabeça.	Jogo da memória; quebra-cabeça das cores.
29/10	Encontro de fechamento (individual); <i>feedback</i> para as crianças; entrega de materiais (cadernos, lápis de cor, canetinha, giz de cera); Desenho do que mais gostou durante os encontros.	Papel sulfite para desenho de avaliação final do processo; giz de cera, canetinha, lápis de cor.